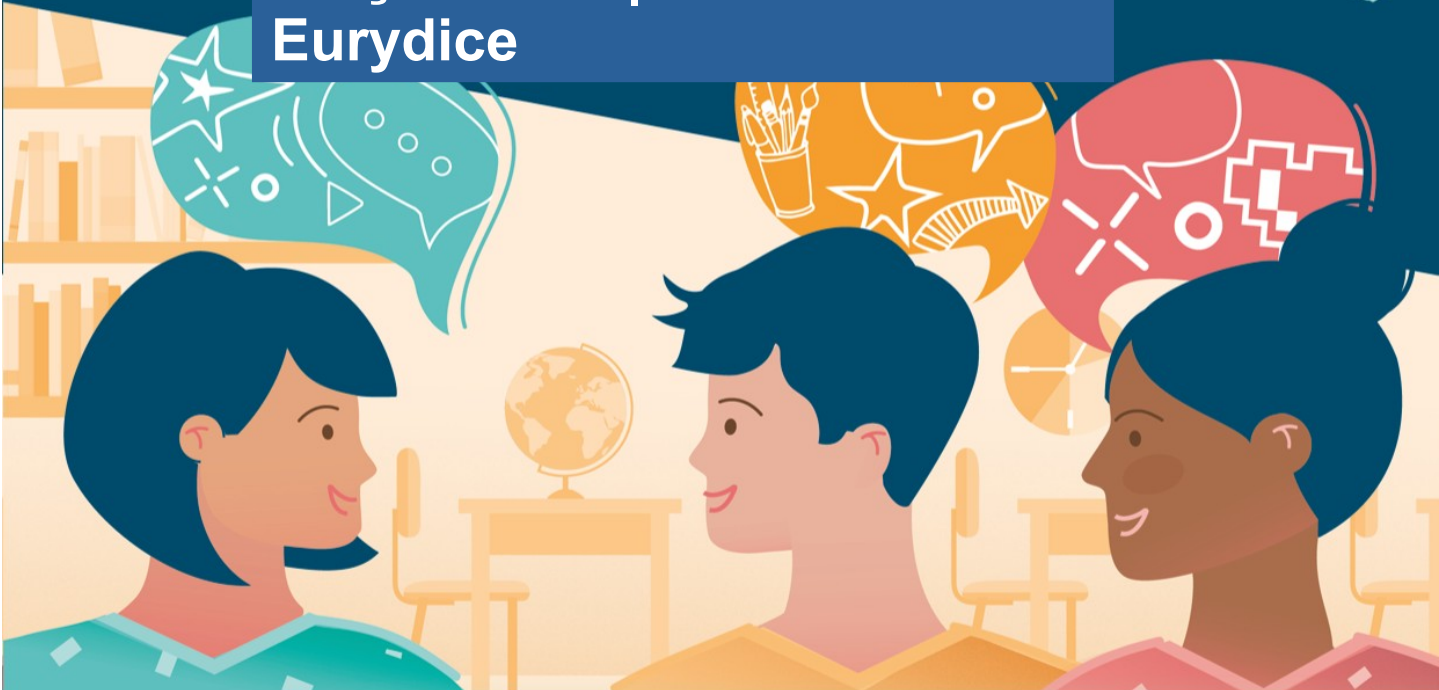




Comissão
Europeia

Principais dados sobre o ensino de languages na escola na Europa

Edição 2023 | Relatório
Eurydice



Desporto
Jean Monnet
Juventude
Ensino superior
Ensino e formação
profissionais
Educação de adultos

Erasmus+
Enriquecendo vidas, abrindo mentes **Educação escolar**

Para mais informações sobre a União Europeia, consultar a Internet (<http://europa.eu>).

Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2023

Impressão ISBN 978-92-9488-108-3 ISSN 1830-2076 doi:10.2797/737474 EC-XA-22-001-EN-C

PDF ISBN 978-92-9488-107-6 doi:10.2797/529032 EC-XA-22-001-EN-N

© **Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura, 2023**

A política de reutilização da Comissão é aplicada pela Decisão 2011/833/UE da Comissão, de 12 de dezembro de 2011, relativa à reutilização de documentos da Comissão (JO L 330 de 14.12.2011, p. 39 — <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>).

Salvo indicação em contrário, a reutilização deste documento é autorizada ao abrigo da licença Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Isto significa que a reutilização é permitida, desde que seja dado crédito adequado e sejam indicadas quaisquer alterações.

Para qualquer utilização ou reprodução de elementos que não sejam propriedade da UE, a autorização pode ter de ser solicitada diretamente aos respetivos titulares de direitos. A UE não detém os direitos de autor em relação a quaisquer imagens que não possuam o indicador de direitos de autor © União Europeia.

CRÉDITOS

Foto da capa: © Julia Tim/stock.adobe.com; © tudo bagel/stock.adobe.com;

© Alice/stock.adobe.com; © VectorPunks/stock.adobe.com;

© ok_creation/stock.adobe.com.



*Europo
Demokratio
Esperanto*

Documento elaborado por Pierre Dieumegard para a [Europa-Democracia-Esperanto](#)

O objetivo deste documento «provisório» é permitir que mais pessoas na União Europeia tomem conhecimento dos documentos produzidos pela União Europeia (e financiados pelos seus impostos). **Sem traduções, as pessoas são excluídas do debate.**

This documento foi [apenas em inglês em um arquivo pdf](#). A partir deste arquivo inicial, fizemos um arquivo odt, preparado pelo software Libre Office, para tradução automática para outros idiomas. [Os resultados estão agora disponíveis em todas as línguas oficiais.](#)

É desejável que a administração da UE assuma a tradução de documentos importantes. «Documentos importantes» não são apenas leis e regulamentos, mas também as informações importantes necessárias para tomar decisões informadas em conjunto.

A fim de discutir juntos o nosso futuro comum e permitir traduções fiáveis, a língua internacional Esperanto seria muito útil devido à sua simplicidade, regularidade e exatidão.

Entre em contato conosco:

[Kontakto \(europokune.eu\)](mailto:Kontakto@europokune.eu)

<https://e-d-e.org/-Kontakti-EDE>



Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa

Edição de 2023

Relatório Eurydice

Agência de Execução
Europeia da Educação e
da Cultura

O presente documento foi publicado pela Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA; Unidade de Plataformas, Estudos e Análises).

Por favor, cite esta publicação como:

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2023. *Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023*, relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Manuscrito concluído em fevereiro de 2023.

© Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura, 2023

Reprodução autorizada mediante indicação da fonte.

Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura
Unidade de Plataformas, Estudos e Análises
Avenue du Bourget 1 (J-70 — Unidade A6)
BE-1049 Bruxelas
Tel. +32 22995058
Fax +32 22921971
Correio eletrónico: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Sítio Web: <http://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

PREFÁCIO



Um filósofo famoso disse uma vez: «Os limites da minha língua significam os limites do meu mundo». Mas quando sua língua se torna duas línguas, três línguas, ou dez línguas, então os limites realmente começam a desfocar. Nas línguas, pensamos, sentimos, imaginamos e planeamos. Eles ditam como comunicamos nosso conhecimento, crença, experiência, desejo. A linguagem é como nos revelamos e como entendemos os outros. Afinal, usamos línguas para trazer mudanças na sociedade e inventar nosso futuro.

As línguas são, portanto, fundamentais para as nossas vidas e desempenham um papel fundamental na educação. A

Europa é um continente linguisticamente diversificado. A diversidade linguística é também uma realidade em muitas das nossas escolas. Esta realidade traz oportunidades ricas a todos os estudantes, nomeadamente promovendo o seu interesse no mundo inteiro e desenvolvendo as suas competências interculturais. No entanto, temos de prestar atenção para apoiar adequadamente os alunos que aprendem na escola noutra língua que não a sua casa ou as suas primeiras línguas.

O apoio à diversidade linguística e à aprendizagem de línguas tem sido uma linha política constante da União Europeia (UE). A própria diversidade linguística da Europa e a ambição inicial da UE de criar um espaço comum onde as pessoas possam circular livremente além-fronteiras apelaram de forma sensata para a promoção da aprendizagem de línguas.

Na educação, mais especificamente, o nosso objetivo é construir um Espaço Europeu da Educação onde todos os jovens recebam uma educação de qualidade. Neste contexto, o domínio das línguas é uma competência fundamental que abre portas a experiências de aprendizagem inigualáveis na Europa e fora dela. Com efeito, há muitos anos que seguimos uma política que incentiva todos os jovens a adquirirem competências linguísticas estrangeiras desde tenra idade, de modo a que, no final do ensino secundário, sejam capazes de dominar duas línguas, para além da língua da escolaridade. Os esforços devem prosseguir e mesmo acelerar nesta direção.

Para ter sucesso na prestação de um ensino de línguas de qualidade nas escolas, defendemos uma abordagem abrangente do ensino e da aprendizagem de línguas. A nossa abordagem abrange o multilinguismo nas escolas e promove o desenvolvimento da consciência geral das línguas entre os educadores. Por exemplo, incentiva o ensino colaborativo entre professores de línguas e outros professores, utilizando abordagens de ensino inovadoras, inclusivas e multilingues, e promovendo experiências de aprendizagem no estrangeiro para estudantes e professores, através do programa Erasmus+.

O presente relatório fornece dados e análises comparativas para uma visão instrutiva do ensino de línguas nos países europeus. Por exemplo, pode descobrir que, em toda a UE, os estudantes do ensino primário estão a aprender uma língua estrangeira desde uma idade mais jovem do que nunca. E o inglês é a língua estrangeira mais aprendida, com mais de 98 % dos estudantes do ensino secundário inferior a aprendê-lo a nível da UE.

No entanto, no que diz respeito à segunda língua estrangeira, são necessários mais esforços, uma vez que não vemos uma melhoria notável.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Estou confiante de que este relatório será de grande apoio aos decisores políticos e às partes interessadas no domínio da educação, concebendo e implementando políticas neste domínio e trabalhando, em última análise, no sentido de melhorar o ensino de línguas nas nossas escolas e de promover ativamente a diversidade linguística.

Mariya Gabriel

Comissário responsável pela Inovação, Investigação, Cultura, Educação e Juventude

Tabela de Conteúdos

PREFÁCIO.....	5
CÓDIGOS E ABREVIATURAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
RESUMO.....	17
CAPÍTULO A: CONTEXTO.....	25
CAPÍTULO B — ORGANIZAÇÃO.....	35
SECÇÃO I — ESTRUTURAS.....	35
SECÇÃO II — DIVERSIDADE DE LÍNGUAS OFERECIDAS.....	49
CAPÍTULO C PARTICIPAÇÃO.....	65
SECÇÃO I — NÚMERO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APRENDIDAS PELOS ESTUDANTES.....	65
SECÇÃO II — LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APRENDIDAS PELOS ESTUDANTES.....	80
CAPÍTULO D PROFESSORES.....	97
SECÇÃO I — QUALIFICAÇÕES E FORMAÇÃO.....	97
SECÇÃO II — MOBILIDADE TRANSNACIONAL.....	107
CAPÍTULO E PROCESSOS DE ENSINO.....	118
SECÇÃO I — TEMPO DE INSTRUÇÃO E RESULTADOS DE APRENDIZAGEM.....	118
SECÇÃO II — MEDIDAS DE ENSAIO E DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	137
REFERÊNCIAS.....	144
GLOSSÁRIO.....	146
BASES DE DADOS ESTATÍSTICAS E TERMINOLOGIA.....	151
ANEXOS.....	153
ANEXO 1: DADOS ESTATÍSTICOS PORMENORIZADOS.....	153
ANEXO 2: CLIL NO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO GERAL.....	171
AGRADECIMENTOS.....	176

Índice da figura

Figura A1: Línguas estatais e línguas regionais, minoritárias ou não territoriais com estatuto oficial, 2021/2022.....	26
Figura A2: Percentagem de estudantes de 15 anos que falam principalmente uma língua diferente em casa da língua de escolaridade, 2018.....	29
Figura A3: Percentagens de estudantes imigrantes e não imigrantes de 15 anos, por língua falada em casa, 2018.....	32
Figura A4: Percentagem de estudantes de 15 anos que frequentam escolas em que mais de 25 % dos estudantes falam principalmente uma língua diferente em casa da língua de escolaridade, 2018.....	34
Figura B1: Idades iniciais em que a primeira e a segunda línguas estrangeiras são disciplinas obrigatórias para todos os estudantes do ensino pré-primário, primário e/ou secundário geral (CITE 0-3), 2021/2022....	37
Figura B2: Período durante o qual a aprendizagem de uma língua estrangeira foi obrigatória no ensino pré-primário, primário e/ou secundário geral (CITE 0-3) em 2021/2022, e diferenças em relação a 2002/2003..	39
Figura B3: Período durante o qual a aprendizagem de duas línguas estrangeiras foi obrigatória no ensino primário e/ou secundário geral (CITE 1-3) em 2021/2022, e diferenças em relação a 2002/2003.....	42
Figura B4: Línguas estrangeiras concedidas como um direito e como disciplinas obrigatórias para todos os estudantes do ensino primário e/ou secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022.....	43
Figura B5: Diferença entre estudantes do ensino geral e estudantes de EFP no número de anos de aprendizagem de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, 2021/2022.....	45
Figura B6: Diferença entre estudantes do ensino geral e estudantes de EFP no número de anos de aprendizagem simultânea de duas línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias, 2021/2022.....	47
Figura B7: Línguas estrangeiras específicas obrigatórias para todos os estudantes do ensino primário e secundário inferior (CITE 1-2), 2021/2022.....	50
Figura B8: Línguas estrangeiras especificadas nos documentos de orientação de nível superior para o ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022.....	52
Figura B9: Línguas regionais ou minoritárias especificamente referidas nos documentos de orientação de nível superior para o ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022.....	55
Figura B9: Línguas regionais ou minoritárias especificamente referidas nos documentos de orientação de nível superior para o ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022.....	56
Figura B10: O estudo do grego clássico e latim no ensino secundário geral (CITE 2-3), 2021/2022.....	59
Figura B11: Direito ao ensino da língua de origem para estudantes oriundos da imigração do ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022.....	61
Figura B12: Existência de programas CLIL e estatuto das línguas utilizadas no CLIL no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022.....	63
Figura C1a: Percentagem de estudantes que aprendem línguas estrangeiras no ensino primário (CITE 1), por número de línguas, 2020.....	67
Figura C1b: Percentagem de estudantes que aprendem pelo menos uma língua estrangeira no ensino primário (CITE 1), por idade, 2020.....	67
Figura C2: Tendências na percentagem de estudantes que aprendem pelo menos uma língua estrangeira no ensino primário (CITE 1), 2013 e 2020.....	69
Figura C3: Percentagem de estudantes que aprendem línguas estrangeiras no ensino secundário inferior (CITE 2), por número de línguas, 2020.....	71
Figura C4: Tendências na percentagem de estudantes que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras no ensino secundário inferior (CITE 2), 2013 e 2020.....	72

Figura C5: Percentagem de estudantes que aprendem línguas estrangeiras no ensino secundário superior (CITE 3), por número de línguas, 2020.....	74
Figura C6: Tendências na percentagem de estudantes que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras no ensino secundário superior (CITE 3), 2013 e 2020.....	76
Figura C7: Número médio de línguas estrangeiras aprendidas por aluno no ensino primário e secundário (CITE 1-3), 2020.....	78
Figura C8: A língua estrangeira mais aprendida no ensino primário e secundário (CITE 1-3), 2020.....	81
Figura C9: Países com uma elevada percentagem de estudantes (mais de 90 %) que aprendem inglês no ensino primário e secundário (CITE 1-3), 2020.....	83
Figura C10: A segunda língua estrangeira mais aprendida no ensino primário e secundário (CITE 1-3), 2020.....	85
Figura C11: Línguas estrangeiras, com exceção do inglês, francês, alemão e espanhol, aprendidas por, pelo menos, 10 % dos estudantes do ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2020.....	86
Figura C12: Tendências nas percentagens de estudantes que aprendem inglês no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2013 e 2020.....	88
Figura C13: Tendências nas percentagens de estudantes que aprendem francês no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2013 e 2020.....	90
Figura C14: Tendências nas percentagens de estudantes que aprendem alemão no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2013 e 2020.....	92
Figura C15: Tendências na percentagem de estudantes que aprendem espanhol no ensino secundário geral (CITE 2-3), 2013 e 2020.....	94
Figura C16: Diferenças nas percentagens de estudantes que aprendem inglês no ensino secundário geral e profissional (CITE 3), 2020.....	96
Figura D1: Grau de especialização dos professores de línguas estrangeiras no ensino primário (CITE 1), 2021/2022.....	98
Figura D2: Qualificações exigidas para trabalhar em escolas que oferecem instrução de tipo A no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022.....	100
Figura D3: Percentagem de professores do ensino secundário inferior (CITE 2) que receberam formação em contextos multilingues ou multiculturais, 2018.....	103
Figura D4: Exemplos de termos fundamentais que descrevem as atividades da DPC relacionadas com a sensibilização linguística nas escolas, 2021/2022.....	106
Figura D5: Existência de recomendações de alto nível sobre o conteúdo do ITE para futuros professores de línguas estrangeiras e o período a passar no país de destino, 2021/2022.....	108
Figura D6: Percentagem de professores de línguas estrangeiras modernas do ensino secundário inferior (CITE 2) que estiveram no estrangeiro para fins profissionais, 2013 e 2018.....	110
Figura D7: Regimes de financiamento disponibilizados pelas autoridades de alto nível para apoiar a mobilidade transnacional de professores de línguas estrangeiras no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022.....	111
Figura D8: Percentagem de professores móveis de línguas estrangeiras modernas no ensino secundário inferior (CITE 2) que se deslocaram ao estrangeiro para fins profissionais com o apoio de um programa de mobilidade, 2018.....	113
Figura D9: Percentagem de professores móveis do ensino secundário inferior (CITE 2), por motivos profissionais para ir para o estrangeiro, a nível da UE, 2018.....	115
Figura D10: Percentagem de professores móveis de línguas estrangeiras no ensino secundário inferior (CITE 2) em estadias de longa e curta duração no estrangeiro, 2018.....	117
Figura E1: Número de horas de ensino obrigatório de línguas estrangeiras durante um ano fictício no ensino básico e secundário obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021.....	120

Figura E2: Número de horas por ano fictício atribuído ao ensino da primeira e segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021.....	123
Figura E3: Relação entre o tempo de instrução da primeira língua estrangeira e o número de notas durante as quais esta língua é ensinada no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021.....	125
Figura E4: Tempo de instrução atribuído às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias, em proporção do tempo total de instrução no ensino primário e no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021.....	128
Figura E5: Alterações (em percentagem) ao tempo mínimo de instrução recomendado por ano nacional atribuído a línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias entre 2013/2014 e 2020/2021.....	130
Figura E6: Nível mínimo de conclusão previsto para a primeira e segunda línguas estrangeiras no final do ensino secundário inferior e geral (CITE 2-3), 2021/2022.....	134
Figura E7: Línguas estrangeiras testadas através de testes nacionais no ensino secundário superior geral (CITE 3), 2021/2022.....	138
Figura E8: Testes da língua de escolaridade no final do ensino pré-primário (CITE 0) e/ou início do ensino primário (CITE 1), 2021/2022.....	141
Figura E9: Medidas de apoio à aprendizagem de línguas para estudantes migrantes recém-chegados no ensino primário e secundário inferior (CITE 1-2), 2021/2022.....	143

CÓDIGOS E ABREVIATURAS

Códigos dos países

União Europeia	O Itália	Associação Europeia de Comércio Livre e países candidatos
Estados-Membros	CY Chipre	AL Albânia
SER Bélgica	LV Letónia	BA Bósnia-Herzegovina
Seja fr Bélgica — Comunidade Francesa	LT Lituânia	CH Suíça
Ser de Bélgica — Alemanha community	LU Luxemburgo	É Islândia
Ser nl Bélgica — Comunidade flamenga	HU Hungria	LI Listenstaine
BG Bulgária	MT Malta	EU Montenegro
CZ Chéquia	NL Países Baixos	MK Macedónia do Norte
DK Dinamarca	EM Áustria	NÃO Noruega
DE Alemanha	PL Polónia	RS Sérvia
EE Estónia	PT Portugal	TR Türkiye
IE Irlanda	RO Roménia	
EL Grécia	SI Eslovénia	
ES Espanha	SK Eslováquia	
FR França	FI Finlândia	
RH Croácia	SE Suécia	

Outros códigos

(:) ou: Dados não disponíveis

Não participar na recolha de dados

(-) ou — Não aplicável

Abreviaturas e siglas

QECR Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

CLIL Conteúdo e Aprendizagem Integrada de Línguas

CPD desenvolvimento profissional contínuo

ECTS Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos

CITE Classificação Internacional Tipo da Educação

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

ISO Organização Internacional de Normalização

ITE formação inicial de professores

OCDE Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos

PISA Programa de Avaliação Internacional de Estudantes

TALIS Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem

EFP ensino e formação profissionais

INTRODUÇÃO

As línguas fazem parte da cultura. Como tal, contribuem plenamente para a construção de identidades pessoais e coletivas. De fato, cada linguagem oferece uma visão específica da vida. Por conseguinte, a diversidade linguística é valorizada e apreciada nas sociedades democráticas. As linguagens também são ferramentas sofisticadas que permitem que os seres humanos se envolvam em relacionamentos significativos uns com os outros e se relacionem com o mundo em geral. Ser proficiente em línguas é, portanto, uma verdadeira porta de entrada para experiências e oportunidades mais enriquecedoras na vida.

A Europa é um continente linguisticamente diversificado. Esta diversidade inclui não só as línguas oficiais dos países, mas também as línguas regionais ou minoritárias faladas durante séculos no território europeu, para não falar das línguas trazidas pelos migrantes. Desde o início, o respeito pela diversidade linguística tem sido visto como um princípio fundamental da União Europeia e está inscrito no seu direito mais fundamental, o Tratado da União Europeia (1).

CONTEXTO POLÍTICO

A aprendizagem de línguas tem um papel essencial a desempenhar na concretização do projeto europeu. As competências efetivas em mais de uma língua influenciam diretamente a capacidade dos cidadãos europeus para beneficiarem de oportunidades de educação, formação e trabalho em toda a Europa. A aprendizagem de línguas pode também reforçar a dimensão europeia na educação e na formação: desenvolve o interesse dos aprendentes, a compreensão e a apreciação de outras culturas e, em última análise, promove uma identidade europeia inclusiva e aberta a outras culturas.

As competências linguísticas estão no cerne da visão de um Espaço Europeu da Educação definida na comunicação da Comissão Europeia intitulada «Reforçar a identidade europeia através da educação e da formação». Em consonância com esta perspetiva inspiradora, a Europa deve ser um lugar onde "a aprendizagem, o estudo e a investigação não são prejudicados pelas fronteiras. Um continente... onde, além da língua materna, falar duas outras línguas tornou-se a norma³». A promoção da aprendizagem de línguas e do multilinguismo faz igualmente parte da visão para uma educação de elevada qualidade e fundamental para a mobilidade, a cooperação e a compreensão mútua além-fronteiras.

A literacia e as competências multilingues estão, de facto, entre as oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, incluídas no quadro de referência europeu (4).

Garantir que todos os estudantes beneficiem do ensino de duas línguas estrangeiras desde tenra idade é um objetivo ambicioso que foi formulado pela primeira vez em 2002 pelos Chefes de Estado ou de Governo reunidos em Barcelona (5). Este objetivo foi recentemente reiterado na Recomendação do Conselho, de maio de 2019, sobre uma abordagem global do ensino e da aprendizagem de línguas. Mais precisamente, a recomendação convida os Estados-Membros a «explicar formas de ajudar todos os jovens a adquirirem,

1 A União «respeita a sua rica diversidade cultural e linguística e assegura a salvaguarda e o reforço do património cultural europeu» (artigo 3.º, n.º 4).

2 «As competências são definidas como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes» (Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2018, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, JO C 189 de 4.6.2018).

3 Comunicação da Comissão — Reforçar a identidade europeia através da educação e da cultura, COM(2017) 673 final, p. 11.

4 Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2018, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, JO C 189 de 4.6.2018.

5 Conclusões da Presidência — Conselho Europeu de Barcelona, 15 e 16 de março de 2002, C/02/930.

antes do fim do ensino secundário e da formação — para além das línguas de escolaridade — sempre que possível, um nível de competência em, pelo menos, outra língua europeia que lhes permita utilizar a língua de forma eficaz para fins sociais, de aprendizagem e profissionais, e para incentivar a aquisição de uma (terceira) língua adicional a um nível que lhes permita interagir com um grau de fluência» ⁽⁶⁾.

Com efeito, a recomendação do Conselho de 2019 dá um passo mais longe ao objetivo, uma vez que visa mudar a mentalidade dos decisores políticos e dos profissionais da educação, inspirando-os a adotar políticas abrangentes de educação linguística e métodos e estratégias de ensino de línguas inovadores e inclusivos. O objetivo é reforçar as competências linguísticas gerais dos estudantes, ou seja, as suas competências na língua da escolaridade, nas línguas estrangeiras ⁽⁷⁾ e nas línguas de origem, no caso específico das crianças de origem multilingue.

Esta abordagem global do ensino e aprendizagem de línguas pode ser alcançada, nomeadamente, através do apoio ao desenvolvimento da sensibilização linguística nas escolas, o que exige a participação de todo o pessoal escolar na reflexão contínua sobre a dimensão linguística em todas as facetas da vida escolar. As escolas conscientes das línguas devem proporcionar um quadro inclusivo para a aprendizagem de línguas, valorizando a diversidade linguística dos aprendentes e utilizando-a como um recurso de aprendizagem, envolvendo simultaneamente os pais, outros cuidadores e a comunidade local em geral no ensino de línguas.

Mais recentemente, a resolução do Conselho sobre um novo quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação no sentido do Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030), adotada em fevereiro de 2021⁸⁾, identificou o apoio ao ensino e à aprendizagem de línguas e ao multilinguismo como uma ação concreta para a cooperação europeia, a fim de assegurar a qualidade, a equidade, a inclusão e o sucesso na educação e na formação.

Por último, a recomendação recentemente adotada pelo Conselho sobre os percursos para o sucesso⁹⁾ escolar destina-se a promover melhores resultados educativos para todos os estudantes, independentemente das suas circunstâncias específicas (por exemplo, meios socioeconómicos) e bem-estar na escola. Neste contexto, são salientadas as necessidades específicas dos estudantes oriundos da imigração, nomeadamente em termos de apoio à aprendizagem de línguas.

CONTEÚDO DO RELATÓRIO

Esta quinta edição dos *dados-chave sobre o ensino de línguas na escola na Europa*, que, naturalmente, se baseia na edição anterior, fornece dados fiáveis sobre muitas questões relacionadas com o ensino de

-
- 6 Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2019, sobre uma abordagem global para o ensino e a aprendizagem de línguas, JO C 189 de 5.6.2019, p. 17.
 - 7 O inquérito da União Europeia sobre as competências dos estudantes em línguas estrangeiras revelou que apenas 42 % dos estudantes de 15 anos testados atingiram o nível de «utilizador independente» (B1/B2 no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) na primeira língua estrangeira aprendida e 25 % atingiram este nível numa segunda língua estrangeira. Além disso, um número significativo de estudantes (14 % para a primeira língua estrangeira e 20 % para a segunda língua estrangeira) não atingiu o nível de «utilizador básico» (ou seja, o nível pré-A1 no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) (Comissão Europeia, 2012).
 - 8 Resolução do Conselho relativa a um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação para o espaço europeu da educação e para além dela (2021-2030), JO C 66 de 26.2.2021.
 - 9 Recomendação do Conselho, de 28 de novembro de 2022, sobre os percursos para o êxito escolar e que substitui a Recomendação do Conselho, de 28 de junho de 2011, relativa às políticas destinadas a reduzir o abandono escolar precoce, JO C 469 de 9.12.2022.

línguas nas escolas na Europa. As línguas estrangeiras são o ponto focal desta publicação, apesar de outras línguas (línguas regionais ou minoritárias, línguas clássicas, etc.) serem igualmente consideradas. A investigação centra-se no quadro político em que se realiza o ensino efetivo de línguas estrangeiras. No entanto, quando disponíveis, os dados estatísticos ajudam a fornecer uma imagem mais fundamentada.

O presente relatório inclui 51 indicadores. Cada um deles contém gráficos, texto explicativo e um título resumindo o achado principal. Os indicadores estão organizados em cinco capítulos:

O Capítulo A começa por delinear todas as línguas oficiais na Europa e continua discutindo a diversidade linguística nas salas de aula de hoje.

O capítulo B aborda a provisão de línguas estrangeiras no currículo. A primeira secção centra-se no número de línguas estrangeiras fornecidas, enquanto a segunda descreve as línguas específicas que são fornecidas.

O capítulo C centra-se nas taxas de participação dos estudantes na aprendizagem de línguas. A primeira secção investiga o número de línguas estrangeiras aprendidas pelos estudantes de acordo com o nível de ensino e o percurso escolar, enquanto a segunda explora as línguas estrangeiras que os estudantes aprendem.

O capítulo D é dedicado aos professores (de línguas estrangeiras). A primeira secção aborda uma série de questões relacionadas com as qualificações dos professores, o seu grau de especialização e as oportunidades de formação de que dispõem. A segunda secção aborda a mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras.

O capítulo E começa por investigar o tempo de instrução dedicado às línguas estrangeiras e os resultados de aprendizagem esperados das duas primeiras línguas estrangeiras que os estudantes aprendem. Analisa igualmente as medidas de teste linguístico e de apoio aos estudantes migrantes no ensino regular.

Os capítulos são acompanhados por um glossário que explica os conceitos-chave utilizados. Os anexos fornecem informações complementares sobre vários aspetos do relatório.

FONTES DE DADOS E METODOLOGIA

A principal fonte de dados para o presente relatório é a Rede Eurydice, que forneceu informações qualitativas sobre políticas e medidas no domínio do ensino de línguas (estrangeiras) nas escolas. Estas informações foram recolhidas através de um questionário preenchido em janeiro e fevereiro de 2022 por peritos/representantes nacionais da rede. A principal fonte de informação são os regulamentos/recomendações, os currículos e outros documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de alto nível. O ano de referência é o ano letivo 2021/2022. Foram igualmente utilizadas informações da recolha conjunta de dados da Eurydice-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE) sobre o tempo de instrução (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2021a).

Os dados Eurydice são complementados por dados do Eurostat e dados de dois inquéritos internacionais realizados pela OCDE: o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes de 2018 (PISA) e o Inquérito Internacional de Ensino e Aprendizagem de 2018 (TALIS). Os dados estatísticos do Eurostat, com 2019/2020 como ano de referência, fornecem informações sobre as taxas de participação dos estudantes na aprendizagem de línguas nas escolas. O questionário estudantil para o PISA 2018 foi utilizado para calcular a proporção de alunos que falam uma língua em casa diferente da língua de escolaridade. O questionário dos professores para o TALIS de 2018 foi utilizado para dar algumas informações sobre a mobilidade transnacional (estrangeira) dos professores de línguas e as suas oportunidades de formação para ensinar em escolas multilingues.

O presente relatório centra-se principalmente no ensino primário e secundário geral. No entanto, alguns indicadores abrangem o ensino pré-primário e o ensino secundário profissional. Na maioria dos casos, apenas estão incluídas as escolas públicas (exceto a Bélgica, a Irlanda e os Países Baixos, onde são tidas em conta as escolas privadas dependentes do governo).

O relatório abrange 39 sistemas de educação e formação nos 37 países membros da¹⁰rede Eurydice (27 Estados-Membros da União Europeia e Albânia, Bósnia-Herzegovina, Suíça, Islândia, Listenstaine, Montenegro, Macedónia do Norte, Noruega, Sérvia e Türkiye).

Durante o ano letivo 2021/2022, que é o ano de referência para a maioria dos indicadores, as medidas específicas aplicadas em resposta à pandemia de COVID-19 influenciaram a organização da escolaridade em muitos países europeus. As medidas de carácter temporário não são referidas na presente publicação, que apresenta o contexto «normal» em que os estudantes estão a aprender línguas (estrangeiras).

10 O número de sistemas de educação e formação é superior ao número de países. Isto porque a Bélgica conta como três sistemas de ensino e formação (Comunidade Francesa da Bélgica, Comunidade Flamenga da Bélgica e Comunidade Germanófono da Bélgica).

RESUMO

A diversidade linguística faz parte do ADN europeu. O mosaico das línguas europeias inclui não só as línguas oficiais dos países, mas também as línguas regionais ou minoritárias faladas durante séculos no território europeu, para não falar das línguas trazidas pelos migrantes. Neste contexto, a aprendizagem de línguas é uma necessidade para muitas pessoas; além disso, é uma oportunidade para todos, levando a novos trabalhos ou oportunidades de estudar. Além disso, como parte da cultura, as línguas contribuem para a construção de identidades pessoais e coletivas. De fato, cada linguagem oferece uma visão específica da vida. Por conseguinte, a diversidade linguística é valorizada e apreciada nas sociedades democráticas.

A aprendizagem de línguas tem um papel essencial a desempenhar na concretização do projeto europeu, nomeadamente na realização do Espaço Europeu da Educação¹¹), um verdadeiro espaço comum para uma educação de elevada qualidade e para a aprendizagem ao longo da vida para todos, além-fronteiras. Neste contexto, o multilinguismo é reconhecido como uma das oito competências essenciais necessárias à realização pessoal, a um estilo de vida saudável e sustentável, à empregabilidade, à cidadania ativa e à inclusão social, tal como referido na recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida¹²).

A recomendação do Conselho de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e da aprendizagem de línguas visa reforçar as competências linguísticas gerais dos estudantes. Melhorar especificamente a aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas é também um objetivo fundamental. Tendo em conta este objetivo, a recomendação convida os Estados-Membros a «ajudar todos os jovens a adquirirem, antes do fim do ensino secundário e da formação — para além das línguas de escolaridade -, sempre que possível, um nível de competência em, pelo menos, outra língua europeia que lhes permita utilizar a língua de forma eficaz para fins sociais, de aprendizagem e profissionais, e a incentivar a aquisição de uma (terceira) língua adicional a um nível que lhes permita interagir com um grau de fluência¹³».

A edição de 2023 dos *dados-chave sobre o ensino de línguas na escola na Europa* é a quinta edição do relatório. Naturalmente, baseia-se nas quatro publicações anteriores. Tal como acontece com as edições anteriores, esta nova edição pretende contribuir para o acompanhamento da evolução das políticas no domínio do ensino (estrangeiro) de línguas nas escolas europeias. Embora as línguas estrangeiras estejam no centro da investigação, outras línguas são igualmente consideradas (línguas regionais ou minoritárias, línguas clássicas, etc.).

Mais especificamente, o presente relatório inclui 51 indicadores que abrangem uma vasta gama de temas relevantes para a política linguística (estrangeira) a nível da União Europeia (UE) e a nível nacional, tais como:

- a disponibilização de línguas (estrangeiras) no currículo;
- o número e a gama de línguas estudadas pelos estudantes;
- o tempo de instrução dedicado ao ensino de línguas estrangeiras;
- os níveis de sucesso esperados para a primeira e a segunda línguas estrangeiras;
- apoio linguístico aos estudantes migrantes recém-chegados e ao ensino de línguas domésticas;
- perfis e qualificações dos professores de línguas estrangeiras;
- mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras.

11 Para mais informações sobre o Espaço Europeu da Educação, consultar o sítio Web da Comissão (<https://education.ec.europa.eu/about-eea>).

12 Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2018, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, JO C 189 de 4.6.2018.

13 Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2019, sobre uma abordagem global para o ensino e a aprendizagem de línguas, JO C 189 de 5.6.2019, p. 17.

A principal fonte de dados do relatório é a Rede Eurydice, que forneceu informações qualitativas sobre políticas e medidas no domínio do ensino de línguas (estrangeiras) nas¹⁴escolas. Os dados Eurydice são complementados por dados do Eurostat e dados de dois inquéritos internacionais realizados pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos: o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes de 2018 e o Inquérito Internacional de Ensino e Aprendizagem de¹⁵2018.

O relatório abrange 39 sistemas educativos nos 37 países membros da rede Eurydice (¹⁶os 27 Estados-Membros da UE e a Albânia, a Bósnia-Herzegovina, a Suíça, a Islândia, o Listenstaine, o Montenegro, a Macedónia do Norte, a Noruega, a Sérvia e a Turquia).

Em comparação com quase duas décadas atrás, os alunos do ensino primário estão aprendendo uma língua estrangeira desde uma idade mais jovem na grande maioria dos sistemas de ensino

Na maioria dos sistemas educativos, todos os alunos têm de começar a aprender uma língua estrangeira entre os 6 e os 8 anos de idade. Em seis sistemas educativos (Comunidade Germanófono da Bélgica, Grécia, Chipre, Luxemburgo, Malta e Polónia), esta exigência é imposta ainda mais cedo (ver figura B1). Nas duas últimas décadas, cerca de dois terços dos sistemas educativos aumentaram em 1 a 7 anos a duração da aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras. Em todos os casos, este aumento deve-se à diminuição da idade inicial em que a primeira língua estrangeira é obrigatória (ver Figura B2). Esta tendência reflete o apelo feito pelo Conselho Europeu na sua reunião de Barcelona em 2002, que convidou os países da UE a tomarem medidas para «melhorar o domínio das competências básicas, em especial através do ensino de, pelo menos, duas línguas estrangeiras desde a mais tenra idade» (¹⁷).

A obrigação de aprender pelo menos uma língua estrangeira nos primeiros anos do ensino primário (ou mesmo no ensino pré-primário) na maioria dos sistemas de ensino explica a percentagem muito elevada de estudantes do ensino primário a nível da UE que aprendem pelo menos uma língua estrangeira (86,1 %) em 2020 (ver figura C1a). Em comparação com 2013, o que representa um aumento de 6,7 pontos percentuais (ver figura C2). Em 2020, menos de metade de todos os estudantes do ensino primário aprenderam pelo menos uma língua estrangeira em apenas três sistemas de ensino (as Comunidades Francesa e Flamengo da Bélgica e dos Países Baixos) (ver figura C1). Nestes sistemas de ensino, a aprendizagem de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória começa relativamente tardiamente no ensino primário (ver figura B1). Isto explica por que razão a proporção, que diz respeito aos estudantes em todo o ensino primário, é relativamente baixa.

A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira começa normalmente no final do ensino primário ou no ensino secundário inferior

Em 2020, ao nível da UE, 59,2 % dos estudantes do ensino secundário inferior estavam a aprender duas ou mais línguas estrangeiras (ver figura C3). Os estudantes começam a aprender uma segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória nos últimos anos do ensino primário ou nos primeiros anos do ensino secundário inferior na maioria dos sistemas de ensino (ver figura B1). No entanto, existem outros padrões, o que pode explicar, em parte, a taxa global relativamente baixa de estudantes que estudam pelo menos duas línguas estrangeiras neste nível de ensino a nível da UE. Por exemplo, em oito sistemas de ensino

14 O ano de referência é 2021/2022, exceto para os dados sobre o tempo de instrução, para o qual é 2020/2021. Estes dados dizem sobretudo respeito à educação geral.

15 Para os dados estatísticos do Eurostat, 2019/2020 é o ano de referência, exceto para as séries cronológicas, para as quais os anos de referência são 2012/2013 e 2019/2020. Os dados estatísticos do Eurostat fornecem informações sobre as taxas de participação dos estudantes nas escolas na aprendizagem de línguas. Os questionários contextuais da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos foram utilizados para abordar as questões da mobilidade transnacional dos professores de línguas e das oportunidades de formação para ensinar em escolas multilingues (Inquérito Internacional de Ensino e Aprendizagem).

16 O número de sistemas de educação e formação é superior ao número de países. Tal deve-se ao facto de a Bélgica dispor de três sistemas de ensino e formação (Comunidade Francesa da Bélgica, Comunidade Flamengo da Bélgica e Comunidade Germanófono da Bélgica).

17 Conclusões da Presidência — Conselho Europeu de Barcelona, 15 e 16 de março de 2002, C/02/930, p. 19.

(Bulgária, Hungria, Áustria, Eslovénia, Eslováquia, Listenstaine, Noruega e Türkiye) a aprendizagem de duas línguas estrangeiras só se torna obrigatória para todos os estudantes do ensino geral quando atingem o nível secundário superior. Além disso, em sete sistemas de ensino (a Comunidade Francesa da Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Croácia, Suécia e Albânia), não existe qualquer política que torne a aprendizagem de duas línguas estrangeiras um requisito para todos os estudantes (ver figura B1).

Em alguns países, a aprendizagem de duas línguas é um direito e não uma obrigação

Em vez de tornar obrigatórias duas línguas estrangeiras para todos os estudantes, os currículos nacionais podem proporcionar outras formas de garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender duas ou mais línguas estrangeiras. Por exemplo, em Espanha, Croácia e Suécia, aprender duas línguas estrangeiras nunca é um requisito para todos os estudantes. No entanto, todos os estudantes do ensino geral têm direito a fazê-lo durante a sua escolaridade. Esta oportunidade é proporcionada pela primeira vez no início do ensino secundário inferior (em Espanha) ou no final do ensino primário (na Croácia e na Suécia) (ver figura B4).

Entre 2013 e 2020, a nível da União Europeia, quase não houve qualquer alteração na percentagem de estudantes que aprendem pelo menos duas línguas estrangeiras no ensino secundário inferior

A nível da UE, a percentagem de estudantes que aprendem pelo menos duas línguas estrangeiras no ensino secundário inferior aumentou apenas 0,8 pontos percentuais entre 2013 e 2020. A diferença foi inferior a 10 pontos percentuais na maioria dos países. Entre esses países (ou seja, com uma diferença inferior a 10 pontos percentuais), um pouco mais de metade apresentou uma percentagem ainda inferior a 90 % em 2020, o que sugere margem para melhorias nas taxas de participação dos estudantes que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras (ver figura C4).

Em três sistemas de ensino, nomeadamente a Comunidade Flamenga da Bélgica, da Chéquia e da França, a percentagem aumentou pelo menos 15 pontos percentuais. Noutros dois países (Eslovénia e Eslováquia), a tendência foi inversa: a percentagem de estudantes do ensino secundário inferior que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras diminuiu mais de 25 pontos percentuais⁽¹⁸⁾. Podem ser identificadas diferentes razões para essas alterações. Por exemplo, na Eslováquia, a diminuição pode estar relacionada com a supressão da obrigação de cada estudante aprender duas línguas estrangeiras durante o ensino secundário inferior (ver figura B3).

Os estudantes do ensino e da formação profissionais não têm as mesmas oportunidades de aprender duas línguas estrangeiras que os seus homólogos no ensino geral

Em 2020, ao nível da UE, a percentagem de estudantes do ensino e formação profissionais (EFP) no ensino secundário superior que aprendiam duas ou mais línguas era de 35,1 %. Este valor é quase 25 pontos percentuais inferior ao dos seus homólogos no ensino geral (60,0 %). No ensino secundário geral, pelo menos 90 % dos estudantes aprenderam duas ou mais línguas estrangeiras em 13 sistemas de ensino, enquanto que no ensino secundário superior profissional, esta percentagem só foi atingida na Roménia. Do mesmo modo, há apenas um país em que mais de 30,0 % dos estudantes em todo o ensino secundário geral não aprendem línguas estrangeiras (Portugal), contra seis no ensino secundário profissional (Dinamarca, Alemanha, Estónia, Espanha, Lituânia e Islândia) (ver figura C5). Em comparação com 2013, a percentagem de estudantes de EFP no ensino secundário superior que estavam a aprender duas ou mais línguas manteve-se bastante estável na maioria dos países (ver Gráfico C6).

Estas estatísticas refletem verdadeiramente as diferenças na oferta linguística, tal como definidas nos currículos oficiais dos estudantes do ensino geral, por um lado, e dos estudantes de EFP, por outro. Com efeito, em 19 sistemas de ensino, até ao final do ensino secundário, os estudantes do EFP terão aprendido duas línguas como disciplinas obrigatórias durante menos anos do que os seus homólogos no ensino geral (ver figura B6).

18 Na Polónia, verificou-se também uma diminuição significativa da proporção de estudantes do ensino secundário inferior que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras. Esta diminuição deve-se a uma reorganização das séries escolares em todos os níveis de ensino, com o ensino secundário inferior agora constituído por quatro séries, duas das quais não incluem a segunda aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras. No entanto, o grau inicial e o número de anos de segunda aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras permanecem inalterados (ver figura C4).

O inglês, como língua estrangeira, é um dos tipos

Em quase todos os países europeus, o inglês é a língua estrangeira mais aprendida pelos estudantes durante o ensino primário e secundário (ver figura C8). Em 2020, mais de 90 % dos estudantes aprenderam inglês em, pelo menos, um nível de ensino (ou seja, ensino primário, inferior ou secundário) em quase todos os países europeus. Em 11 países, mais de 90 % dos estudantes aprenderam inglês em todos os níveis de ensino abrangidos (ver figura C9).

A elevada percentagem de estudantes que aprendem inglês refere-se ao facto de o inglês ser uma língua estrangeira obrigatória em 21 sistemas de ensino no nível primário e/ou secundário inferior (ver figura B7). Em mais sistemas educativos, deve figurar no currículo em níveis de ensino específicos em todas as escolas (ver figura B8a).

Entre 2013 e 2020, registou-se um aumento substancial das taxas de participação dos estudantes que aprendem inglês no ensino primário

Em 2020, a nível da UE, a percentagem de estudantes que aprendem inglês foi de 98,3 % no ensino secundário inferior e de 95,7 % no ensino secundário geral. Em 2013, na grande maioria dos sistemas de ensino 90 % ou mais estudantes do ensino secundário inferior e geral também aprenderam inglês. Isto significa que, nestes dois níveis de ensino, as taxas de estudantes que aprendem inglês são estáveis e elevadas (ver Figuras C12b e C12c).

No ensino primário, o quadro é ligeiramente diferente: em apenas cerca de um terço dos sistemas de ensino, pelo menos 90 % de todos os alunos aprenderam inglês em 2013 e 2020. Entre estes dois anos de referência, em oito sistemas de ensino (Dinamarca, Grécia, Letónia, Portugal, Roménia, Eslovénia, Finlândia e Suécia), a aprendizagem do inglês aumentou pelo menos 10 pontos percentuais (ver figura C12a). Este aumento pode ser explicado por dois factos acima mencionados: os alunos começam a aprender uma língua estrangeira mais cedo e o inglês é a língua estrangeira mais aprendida em quase todos os países.

Em 2020, a nível da União Europeia, o francês e o alemão foram as escolhas mais populares para a segunda língua estrangeira.

O francês e/ou alemão deve ser incluído no currículo escolar em cerca de um quarto dos sistemas educativos (ver figura B8a). Além disso, certos sistemas de ensino tornam obrigatório o francês e/ou alemão (ver figura B7). É o caso, nomeadamente, dos países multilingues onde são línguas oficiais, por exemplo na Bélgica, no Luxemburgo e na Suíça (ver figura A1). Os documentos oficiais também se referem geralmente ao francês e/ou alemão entre as línguas que as escolas podem decidir incluir na sua oferta de aprendizagem (ver figura B8b).

Em 2020, a nível da UE, o francês foi a segunda língua estrangeira mais aprendida no ensino primário e secundário inferior. Foi aprendido por 5,5 % e 30,6 % dos estudantes nestes dois níveis, respetivamente. O alemão foi a segunda língua estrangeira mais aprendida na UE no ensino secundário superior, com 20,0 % dos estudantes a frequentar o ensino secundário (ver figura C10).

Em comparação com 2013, a percentagem de estudantes que aprendem francês ou alemão manteve-se estável na maioria dos países (ver Gráficos C13 e C14).

Em 2020, o espanhol foi a segunda língua estrangeira mais aprendida em cinco países

As autoridades educativas na maioria dos países europeus colocam menos ênfase no espanhol do que no inglês, francês ou alemão. Com efeito, nenhum país europeu especifica o espanhol como língua estrangeira obrigatória para todos os estudantes durante, pelo menos, um ano letivo (ver figura B7), e apenas dois países (Suécia e Noruega) exigem que todas as escolas de níveis de ensino específicos ofereçam aos estudantes a oportunidade de aprender espanhol (ver figura B8a).

Em 2020, a nível da UE, o espanhol aprendeu 17,7 % dos estudantes do ensino secundário inferior e 18,0 % dos estudantes do ensino secundário. Foi a segunda língua estrangeira mais aprendida (com pelo menos 10 % dos estudantes que a aprendem) no ensino secundário inferior na Irlanda, no ensino secundário superior na Alemanha e no ensino secundário inferior e secundário em França, Suécia e Noruega (ver figura C10).

Tal como as tendências observadas para a aprendizagem de francês e alemão, a percentagem de estudantes que aprendem espanhol também se manteve estável na maioria dos países em comparação com 2013 (ver figura C15).

Em 2020, outras línguas estrangeiras que não o inglês, o francês, o alemão e o espanhol foram aprendidas com muito menos frequência na Europa

Em 2020, outras línguas que não o inglês, o francês, o alemão e o espanhol foram frequentemente estudadas em apenas alguns países, principalmente por razões históricas ou devido à proximidade geográfica (ver figura C11). Italiano (na Croácia, Malta, Áustria e Eslovénia), russo (na Bulgária, Chéquia, Estónia, Letónia, Lituânia, Polónia e Eslováquia), dinamarquês (na Islândia), neerlandês (na Comunidade Francesa da Bélgica), estónio (na Estónia) e sueco (na Finlândia) foram as únicas outras línguas estrangeiras aprendidas por um mínimo de 10 % dos estudantes do ensino primário ou secundário geral em qualquer país europeu (ver figura C11).

No entanto, em vários países, o currículo especifica outras línguas que as escolas podem fornecer, como o chinês, o árabe, o turco, o japonês e o português. A gama de línguas estrangeiras especificadas é a mais elevada no ensino secundário superior geral (ver figura B8b). Além disso, a esse nível de ensino, existem testes nacionais em línguas menos aprendidas que conduzem a um certificado em vários países da Europa. Este é, por exemplo, o caso da língua chinesa, para a qual está disponível um teste nacional conducente a um certificado em cerca de um quarto dos países. A França, a Noruega e a Alemanha são os três países com o maior número de línguas estrangeiras para as quais existe um teste nacional deste tipo: 60, 45 e 24, respetivamente (ver figura E7).

No ensino primário, o tempo de instrução dedicado a línguas estrangeiras é uma pequena proporção do tempo total de instrução na maioria dos países

Na educação primária, na maioria dos sistemas de ensino, o tempo de instrução dedicado às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias representa entre 5 % e 10 % do tempo total de instrução alocado para ensinar todo o currículo obrigatório. Esta percentagem atinge 10 % a 19 % nas séries obrigatórias do ensino secundário geral, durante as quais os estudantes aprendem uma ou, por vezes, duas línguas estrangeiras (ver figura E4).

No ensino primário, o número de horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias situa-se entre 30 e 69 horas por ano fictício na maioria dos sistemas de ensino (ver figura E1a). O número relativamente baixo de horas observado em alguns sistemas de ensino pode ser parcialmente explicado pelo facto de o ensino de línguas estrangeiras não ser obrigatório em todas as séries do ensino primário.

Nos graus obrigatórios do ensino secundário geral, o número de horas ensinadas por ano fictício varia entre cerca de 75 horas (na Croácia, na Albânia e na Noruega) e cerca de 185 horas (na Bulgária, Dinamarca, França e Listenstaine (*Ginásio*)) (ver figura E1b). Com 373 horas, o Luxemburgo (enseignement secondaire classique) é um caso pendente: O francês e o alemão, duas das três línguas estaduais, que são aprendidas por estudantes desde tenra idade (ver figura B1), são consideradas línguas estrangeiras no currículo.

Entre 2014 e 2021, ocorreram mudanças notáveis no tempo de instrução dedicado às línguas estrangeiras em apenas uma minoria de países

Entre 2014 e 2021, o tempo de instrução dedicado às línguas estrangeiras enquanto disciplinas obrigatórias manteve-se relativamente estável na maioria dos sistemas de ensino. No ensino primário, entre os sistemas de ensino com diferenças entre os dois anos de referência, o tempo de instrução dedicado às línguas estrangeiras aumentou na maioria dos casos. Os maiores aumentos, superiores a 50 %, verificam-se na Dinamarca e na Finlândia (ver figura E5).

Ao analisar as séries obrigatórias do ensino secundário geral, o número de países com uma alteração perceptível no número de horas ensinadas é bastante semelhante ao número de países sem ou com praticamente qualquer alteração. Entre os países com diferenças, não surge uma tendência clara. Além disso, as diferenças são menores do que as do ensino primário. A Dinamarca é o único país com um aumento particularmente elevado (100 %) (ver figura E5). Neste país, o estudo de uma segunda língua estrangeira tornou-se obrigatório para todos os estudantes, enquanto antes era opcional (ver figura B3).

Espera-se que os alunos atinjam o nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas na sua primeira língua estrangeira até ao final do ensino secundário geral

Quase todos os países utilizam o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, estabelecido pelo Conselho da Europa, para estabelecer níveis comparáveis a nível internacional para as línguas estrangeiras. Para a primeira língua estrangeira, a maioria dos países exige que os estudantes atinjam o nível A2 no final do ensino secundário inferior e o nível B2 no final do ensino secundário geral. Os currículos na Grécia e na Islândia definiram o nível C1 como o nível mais elevado de conclusão do ensino secundário geral. Para a segunda língua estrangeira, na maioria dos países, os requisitos mínimos são o nível A2 no final do ensino secundário inferior e o nível B1 no final do ensino secundário geral. Apenas a Itália e a Islândia fixaram o requisito mínimo a um nível mais elevado do que o B1 para os estudantes do ensino geral no final da escolaridade (B2 e C1, respetivamente) (ver figura E6).

Ao comparar os níveis de conclusão dos estudantes para a primeira e a segunda línguas estrangeiras, espera-se que os resultados obtidos sejam geralmente mais elevados para a primeira língua estrangeira do que para a segunda língua estrangeira. Em apenas uma minoria de países são esperados resultados para a primeira e segunda línguas idênticas no mesmo ponto de referência. Esta diferença nos níveis de conclusão entre a primeira e a segunda línguas estrangeiras não é surpreendente, uma vez que a segunda língua estrangeira é aprendida durante menos anos em todos os sistemas de ensino (ver Gráficos B2 e B3). O tempo de instrução para a segunda língua estrangeira é também mais baixo (ver figura E2).

Em muitos países, as línguas regionais ou minoritárias e as línguas clássicas também figuram no currículo

Na maioria dos países europeus, a legislação reconhece oficialmente pelo menos uma língua regional ou minoritária (ver figura A1). Este reconhecimento oficial exige frequentemente a promoção da utilização destas línguas em diferentes domínios da vida pública, incluindo na educação. No entanto, alguns países, como a França, não reconhecem as línguas regionais e minoritárias como línguas oficiais e, no entanto, preveem estas línguas nos seus documentos de orientação de alto nível relacionados com a educação (ver figura B9). Além disso, em quase metade dos países, os programas de Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Línguas (CLIL) incluem línguas regionais ou minoritárias como línguas de ensino juntamente com as línguas do Estado (ver figura B12).

Com base no conteúdo do currículo, o ensino do grego clássico e/ou latim ocorre principalmente no ensino secundário geral. Estas línguas são muito raramente assuntos obrigatórios. O grego clássico só é obrigatório para todos os estudantes da Grécia e de Chipre no ensino secundário inferior e geral. O latim é uma disciplina obrigatória para todos os estudantes na Roménia (ensino secundário inferior) e na Croácia, Bósnia-Herzegovina, Montenegro e Sérvia (ensino secundário geral). Em vários sistemas de ensino adicionais, o grego e/ou latim clássicos são obrigatórios apenas para os estudantes que seguem percursos educativos específicos (ver figura B10).

A nível da União Europeia, cerca de um em cada sete estudantes de 15 anos frequenta uma escola heterogénea de línguas

As escolas heterogéneas de línguas, definidas para efeitos do presente relatório como escolas em que mais de 25 % dos alunos falam uma língua diferente da língua de ensino em casa, são bastante comuns em muitos países europeus. Em 2018, a nível da UE, 13,3 % dos estudantes de 15 anos frequentavam escolas heterogéneas de línguas (ver figura A4). Isto pode ser explicado, em parte, pelo contexto linguístico nacional: alguns países têm várias línguas estatais e/ou línguas regionais, minoritárias ou não territoriais (ver figura A1). Esta constatação está também estreitamente ligada à proporção de estudantes oriundos da imigração que não falam a língua da escolaridade em casa (ver figura A3).

Em 2018, apenas uma minoria de professores a nível da UE comunicou ter recebido formação para ministrar aulas multilingues durante a formação inicial de professores (24,5 %) ou o desenvolvimento profissional contínuo (20,1 %). Chipre registou a percentagem mais elevada de professores que formaram para ministrar essas aulas durante a formação inicial de professores (48,0 %) e o desenvolvimento profissional contínuo (37,7 %) (ver figura D3).

O ensino de línguas domésticas é promovido ou apoiado financeiramente por uma minoria de países

Muitas autoridades de ensino de alto nível na Europa estão a tomar medidas para apoiar a aprendizagem de línguas para estudantes migrantes recém-chegados no ensino primário e secundário inferior. A medida mais popular é aulas adicionais na língua da escolaridade; estes são promovidos ou apoiados financeiramente em quase todos os sistemas educativos (ver figura E9). Os testes de diagnóstico da língua

de escolaridade no final do ensino pré-primário ou no início do ensino primário são recomendados ou exigidos pelas autoridades educativas de alto nível em pouco menos de metade dos sistemas de ensino. Numa pequena maioria, estas recomendações ou requisitos dizem respeito a toda a população escolar e não apenas a grupos específicos de alunos (alunos migrantes recém-chegados, que falam em casa uma língua diferente da língua de escolaridade, etc.) (ver figura E8).

Promover ou apoiar financeiramente as aulas da língua materna de estudantes migrantes recém-chegados é muito menos comum do que aulas adicionais na língua de escolaridade, uma vez que um pouco mais de um terço dos países o fazem (ver figura E9). Num número mais reduzido de países (Estónia, Lituânia, Áustria, Eslovénia, Suécia e Noruega), os estudantes oriundos da imigração têm direito, com condições, ao ensino da língua de origem (ver figura B11).

A necessidade de professores de línguas estrangeiras competentes no ensino primário e nos programas de Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Línguas conduziu a várias respostas políticas em toda a Europa

Nas últimas duas décadas, o ensino de línguas estrangeiras ganhou terreno no ensino primário (ver figura B2). Por conseguinte, em muitos países surgiu a questão das competências dos professores primários no ensino de línguas estrangeiras. Esta questão diz respeito, nomeadamente, ao grau de especialização dos professores de línguas estrangeiras, na medida em que os professores tradicionalmente generalistas (ou seja, os que ensinam a totalidade ou a maioria das disciplinas) ministram o currículo a esse nível.

Em toda a Europa, existem três abordagens para atribuir aos professores o ensino de línguas estrangeiras no ensino primário; cada um deles é encontrado em cerca de um terço dos países. Em primeiro lugar, a responsabilidade pelo ensino de línguas estrangeiras é atribuída apenas aos professores especializados (ou seja, os que se especializam no ensino de um número limitado de matérias). Em segundo lugar, esta responsabilidade é colocada nas mãos dos professores generalistas. Por último, tanto os professores gerais como os professores especializados podem ensinar línguas estrangeiras (ver figura D1).

Em cerca de dois terços dos países que oferecem programas CLIL onde pelo menos algumas disciplinas são ensinadas numa língua estrangeira, os professores que ministram este tipo de programa têm de possuir qualificações específicas (adicionais). Mais comumente, esses professores devem provar que possuem conhecimentos suficientes da língua em que o programa CLIL é ministrado. A proficiência mínima em língua estrangeira exigida corresponde geralmente ao nível B2 ou ao nível C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (ver figura D2).

Entre 2013 e 2018, a nível da União Europeia, a percentagem de professores de línguas estrangeiras que estiveram no estrangeiro para fins profissionais aumentou 14,6 pontos percentuais

Estudar ou ensinar no exterior é uma experiência enriquecedora para qualquer professor ou futuro professor. É ainda mais para os professores de línguas estrangeiras, uma vez que as visitas ao estrangeiro contribuem para o desenvolvimento das suas competências linguísticas e para o seu conhecimento e compreensão da cultura do país onde a língua que ensinam é falada.

Em 2018, ao nível da UE, cerca de 70 % dos professores de línguas estrangeiras que lecionam no ensino secundário inferior declararam ter estado no estrangeiro pelo menos uma vez para fins profissionais durante a formação inicial de professores ou durante o período de serviço. A Espanha, os Países Baixos e a Islândia apresentaram as percentagens mais elevadas de professores de línguas estrangeiras móveis, sendo que mais de 80 % deles comunicaram a mobilidade transnacional (ver figura D6).

Em todos os países, esta proporção aumentou em comparação com 2013. A nível da UE, aumentou 14,6 pontos percentuais. O maior aumento verificou-se nos Países Baixos (26 pontos percentuais) (ver figura D6).

A nível da União Europeia, a mobilidade transnacional de mais de um em cada quatro professores de línguas estrangeiras móveis foi apoiada por um programa da União Europeia.

Os programas da UE desempenham um papel importante na mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras. Em 2018, na maioria dos sistemas de ensino, a percentagem de professores móveis de línguas estrangeiras do ensino secundário inferior que frequentaram o estrangeiro para fins profissionais através de um programa da UE foi significativamente superior à percentagem dos que se deslocaram para o

estrangeiro através de um programa nacional ou regional. A nível da UE, estas percentagens foram de 27,4 % e 15,7 %, respetivamente (ver figura D8).

Contrariamente a esta tendência, a contribuição dos programas da UE e dos programas nacionais ou regionais para a mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras no ensino secundário inferior foi aproximadamente semelhante na Comunidade Flamenga da Bélgica, França, Croácia, Chipre e Hungria (ver figura D8).

A nível da União Europeia, o ensino no estrangeiro é comunicado como uma razão profissional para ir para o estrangeiro por um terço dos professores de línguas estrangeiras móveis

Em 2018, a nível da UE, as principais razões profissionais para ir para o estrangeiro (indicadas por mais de metade dos professores móveis de línguas estrangeiras do ensino secundário inferior) foram «aprendizagem de línguas», «estudar no âmbito da sua formação de professores» e «acompanhar estudantes visitantes». Outras razões profissionais menos comuns para ir para o estrangeiro (referidas por cerca de 40 % ou menos de professores de línguas estrangeiras do ensino secundário inferior) foram «estabelecer o contacto com escolas no estrangeiro», «ensino» e «aprendizagem de outras áreas temáticas» (ver figura D9).

Em 2018, em quase todos os países, a maioria dos professores de línguas estrangeiras móveis referiu permanecer no estrangeiro durante menos de 3 meses (ou seja, estadias de curta duração). A Espanha, a França e a Itália são exceções a este padrão, uma vez que a maioria dos professores de línguas estrangeiras móveis declarou que permaneceram no estrangeiro por mais tempo (ver figura D10).

CAPÍTULO A: CONTEXTO

A Europa caracteriza-se por um rico mosaico de línguas, cada uma delas incorporando uma história cultural específica. As línguas podem ser faladas em países inteiros, ou podem ter uma base regional dentro dos países. É também comum que os países partilhem línguas com os seus vizinhos ao redor das suas fronteiras, refletindo assim a sua história partilhada.

O carácter multilingue da Europa pode ser abordado de diferentes ângulos, um dos quais é o reconhecimento oficial das línguas pelas autoridades europeias ou nacionais. Por conseguinte, o presente capítulo começa por descrever todas as línguas oficiais dos 37 países europeus que participam no presente relatório (ver figura A1). Esta informação baseia-se nos dados fornecidos pela rede Eurydice.

Para realçar uma maior diversidade linguística na Europa, o capítulo analisa igualmente a percentagem de estudantes em todos os países europeus que não falam a língua da escolaridade em casa (ver figuras A2 e A3) e o grau de heterogeneidade linguística entre as escolas na Europa (ver figura A4). Estes indicadores baseiam-se nos dados do Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA) 2018 ⁽¹⁹⁾. Apresentam dados relativos a todos os países que participam no presente relatório, com exceção do Listenstaine, que não participou no inquérito PISA de 2018.

JUNTAMENTE COM A LÍNGUA (OU LÍNGUAS) DO ESTADO, A MAIORIA DOS PAÍSES EUROPEUS RECONHECE OFICIALMENTE OUTRAS LÍNGUAS

A União Europeia (UE) tem 24 línguas oficiais, todas elas línguas oficiais em, pelo menos, um dos seus Estados-Membros. Os regulamentos e outros documentos de aplicação geral são redigidos nas 24 línguas oficiais. Existem menos línguas oficiais da UE do que os Estados-Membros, uma vez que alguns partilham línguas comuns: O alemão, o grego, o inglês, o francês, o neerlandês e o sueco são línguas oficiais do Estado em mais de um país. Além das 24 línguas oficiais da UE, duas línguas adicionais são línguas oficiais nos Estados-Membros da UE (o turco é uma das duas línguas oficiais em Chipre e o luxemburguês é uma das três línguas oficiais do Luxemburgo). Assim, os Estados-Membros da UE têm, no total, 26 línguas oficiais.

Na maioria dos países europeus (Estados-Membros da UE e países terceiros²¹), apenas uma língua é reconhecida como língua oficial (figura A1). A Irlanda, Chipre, Malta e Finlândia têm, cada um, duas línguas oficiais. Na Bélgica, no Luxemburgo e na Bósnia-Herzegovina, existem três línguas oficiais. No entanto, na Bélgica, as línguas oficiais são utilizadas em zonas linguísticas delimitadas e não são reconhecidas como línguas administrativas em todo o território do país (apenas a região de Bruxelas-Capital é bilingue, utilizando o neerlandês e o francês). Da mesma forma, embora a Suíça tenha quatro línguas oficiais do estado, a maioria de seus cantões são monolíngues. O alemão é a única língua oficial em 17 cantões suíços, 4 cantões falam francês e 1 cantão é italiano. Além disso, 3 cantões são bilíngues (alemão e francês), enquanto 1 é trilingue (alemão, italiano e romanche).

Mais de metade dos países abrangidos pelo presente relatório reconhecem oficialmente as línguas regionais ou minoritárias dentro das suas fronteiras para fins jurídicos ou administrativos. A presença destas línguas (e do seu número) depende de uma variedade de fatores, tais como a história cultural e política de cada país, a sua posição geográfica, a sua dimensão e/ou o seu número de línguas estatais. O estatuto de língua regional ou minoritária oficialmente reconhecida é normalmente concedido às línguas de uma determinada área geográfica — muitas vezes uma região — na qual são amplamente faladas. Geralmente, uma certa proporção da população deve falar a língua minoritária para que a língua seja classificada como uma língua oficial. Por exemplo, na Eslováquia e na Sérvia, uma língua minoritária é oficialmente reconhecida e pode ser utilizada para fins jurídicos e administrativos em qualquer unidade administrativa

19 Para mais pormenores sobre o inquérito PISA, ver a secção «Bases de dados estatísticos e terminologia».

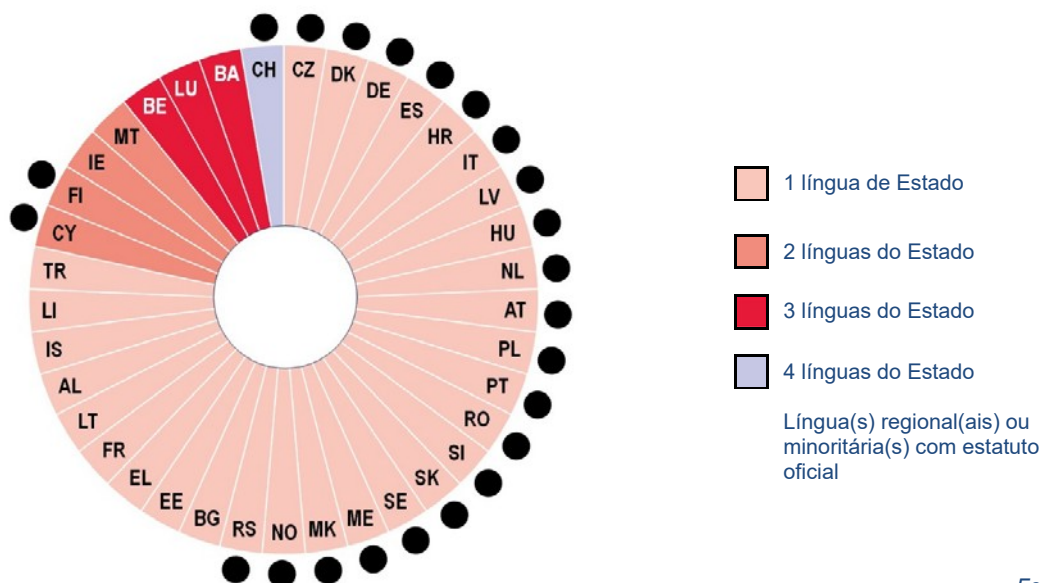
20 Búlgaro, checo, croata, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, estónio, alemão, finlandês, francês, grego, húngaro, irlandês, italiano, letão, lituano, maltês, polaco, português, romeno e sueco.

21 A cobertura do presente relatório por país vai além dos países da UE. Para mais informações sobre a cobertura do país, ver a introdução ao relatório.

local em que a população minoritária represente, pelo menos, 15 % do número total de habitantes. Na Polónia, Roménia e Macedónia do Norte, o limiar é fixado em 20 %. Na Hungria, se a população minoritária exceder 10 %, a autoridade autónoma das minorias locais pode exigir que a língua minoritária seja utilizada para além da língua estatal nos decretos do governo local, nos formulários oficiais e nos órgãos de comunicação social locais. Se a população minoritária exceder 20 % do número total de habitantes, podem ser concedidos direitos adicionais mediante pedido. Por exemplo, funcionários públicos locais que falam a língua minoritária podem ser empregados.

O número de línguas regionais ou minoritárias oficialmente reconhecidas varia de país para país. A Letónia, os Países Baixos e Portugal têm apenas uma língua regional oficial. Em contrapartida, a Itália, a Hungria, a Polónia, a Roménia e a Sérvia têm mais de 10 línguas oficiais regionais ou minoritárias. Algumas línguas regionais ou minoritárias são oficialmente reconhecidas em vários países. Mais especificamente, algumas línguas eslavas (checa, croata, polaca, eslovaca e ucraniana), bem como o alemão e o húngaro, são reconhecidas como línguas regionais ou minoritárias em mais de três países da UE.

Outra parte da imagem linguística na Europa é a existência de línguas não territoriais, ou seja, «línguas utilizadas por nacionais do Estado que diferem da língua ou línguas utilizadas pelo resto da população do Estado, mas que, embora tradicionalmente utilizadas no território do Estado, não podem ser identificadas com uma determinada área» (Conselho da Europa, 1992). O romany é um exemplo típico de uma língua não-territorial. É uma língua oficialmente reconhecida em 11 países europeus, nomeadamente Chéquia, Alemanha, Hungria, Áustria, Polónia, Roménia, Eslováquia, Finlândia, Suécia, Macedónia do Norte e Sérvia.



Fonte: O Eurydice.

Figura 1 Figura A1: Línguas estatais e línguas regionais, minoritárias ou não territoriais com estatuto oficial, 2021/2022

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

	Língua(s) estatal(s)	Língua(s) regional(ais) e/ou minoritária(s) com estatuto oficial		Língua(s) estatal(s)	Língua(s) regional(ais) e/ou minoritária(s) com estatuto oficial
SER	Alemão, francês neerlandês		PL	Polaco	Bielorrusso, checo, Kashubian, alemão, hebraico, arménio, Karaim, lituano, romany, russo, eslovaco, tártaro, ucraniano, iídiche
BG	Búlgaro		PT	Português	Mirandese
CZ	Checo	Alemão, polaco, romano, eslovaco	RO	Romeno	Búlgaro, checo, alemão, grego, croata, húngaro, italiano, polaco, romano, russo, eslovaco, sérvio, turco, ucraniano
DK	Dinamarquês	Alemão, faroense, gronelandês	SI	Esloveno	Húngaro, italiano
DE	Alemão	Dinamarquês, frísio, baixo alemão, romany, sorábio	SK	Eslovaco	Búlgaro, checo, alemão, croata, húngaro, polaco, romano, rusyn, ucraniano
EE	Estónio		FI	Finlandês, sueco	Romany, Sami
IE	Inglês, irlandês		SE	Sueco	Finlandês, Meänkieli, Romany, Sami, iídiche
EL	Grego		AL	Albanês	
ES	Espanhol	Catalão, Valência, Basco, Galego, Occitano	BA	Bósnio, sérvio croata	
FR	Francês		CH	Alemão, francês, italiano, romanche	Francoprovençal, Yenish
RH	Croata	Checo, húngaro, italiano, eslovaco, sérvio			
O	Italiano	Catalão, alemão, grego, francês, francoprovençal, Friuliano, croata, Ladin, Occitano, esloveno, albanês, sardo	É	Islandês	
CY	Grego, turco	Árabe cipriota, arménio	LI	Alemão	
LV	Letão	Liv (Livonia)	EU	Montenegrino	Bósnio, croata, albanês, sérvio
LT	Lituano		MK	Macedónio	Bósnio, romano, albanês, sérvio, turco
LU	Alemão, francês luxemburguês		NÃO	Norueguês (dois formulários: Bokmål e Nynorsk)	Finlandês, Kven, Sami
HU	Húngaro	Búlgaro, alemão, grego, croata, arménio, polaco, romano, romeno, rusyn, eslovaco, esloveno, sérvio, ucraniano	RS	Sérvio	Bósnio, búlgaro, checo, montenegrino, croata, húngaro, macedónio, românico, romeno, rusyn, eslovaco, albanês
MT	Inglês, maltês		TR	Turco	
NL	Neerlandês	Frisian			
EM	Alemão	Checo, croata, húngaro, romano, eslovaco, esloveno			

Figura A1 (continuação): Línguas estatais e línguas regionais, minoritárias ou não territoriais com estatuto oficial, 2021/2022

Notas explicativas

Este número agrupa as línguas regionais, minoritárias e não territoriais com estatuto oficial na rubrica «línguas regionais ou minoritárias com estatuto oficial».

As línguas do quadro estão listadas por ordem alfabética de acordo com o seu código ISO 639-3 da Organização Internacional de Normalização (ver <http://www.sil.org/iso639-3/>, último acesso: 27 de junho de 2022). As línguas que não têm código ISO 639-3 são especificadas nas notas específicas por país.

Para as definições de «língua não territorial», «língua oficial», «língua regional ou minoritária» e «língua estatal», ver o glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE fr, BE nl), Bulgária, Chéquia, Dinamarca, Alemanha, Estónia, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Croácia, Itália, Chipre, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Hungria, Malta, Países Baixos, Áustria, Portugal, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Suécia, Bósnia-Herzegovina, Islândia, Noruega e Türkiye: todos estes países concederam o estatuto de língua oficial à(s) sua(s) língua(s) gestual(s).

Bélgica: diferentes línguas estaduais são usadas apenas em áreas delimitadas.

Espanha: o espanhol coexiste com outras línguas em algumas comunidades autónomas (veja as línguas listadas na tabela) e compartilha com eles o status de língua oficial. As línguas cooficiais também são línguas de escolaridade. Além das línguas listadas, asturiana, uma língua que não tem status oficial, é protegida por lei. É ensinado no ensino primário e secundário geral na comunidade autónoma das Astúrias (ver Figura B9).

Hungria: Boyash, um dialeto do Romany, é também uma língua oficialmente reconhecida.

Áustria: a língua regional/minoritária croata refere-se ao Burgenland croata.

Polónia: além das línguas indicadas na tabela, Lemko é também uma língua minoritária oficialmente reconhecida.

Eslováquia: além das línguas indicadas no quadro, o russo e o sérvio foram oficialmente reconhecidos em 2014-2015. No entanto, estas duas línguas ainda não foram acrescentadas no quadro jurídico-chave relativo à utilização das línguas das minorias nacionais (Lei n.º 184/1999) e, por conseguinte, não são apresentadas no quadro.

Finlândia: A lei finlandesa não reconhece línguas oficiais minoritárias, mas o romany e o sami (ver as línguas listadas) têm o estatuto protegido em vários documentos legais.

Suíça: diferentes línguas estaduais são usadas apenas em áreas delimitadas. No que diz respeito às línguas regionais e minoritárias, para além das línguas indicadas no quadro, o Franc-Comtois é também uma língua minoritária oficialmente reconhecida.

O mosaico das línguas europeias não estaria completo sem mencionar as línguas gestuais. Atualmente, a maioria dos países abrangidos pelo presente relatório reconhece oficialmente a(s) sua(s) língua(s) gestual(s)²². Em países sem tal reconhecimento, existem geralmente quadros jurídicos que estabelecem o direito de as pessoas com deficiências auditivas ou de fala comunicarem numa língua gestual (por exemplo, Polónia e Sérvia).

CERCA DE UM EM CADA DEZ JOVENS DE 15 ANOS NA UE NÃO FALAM A LÍNGUA DA ESCOLARIDADE EM CASA

A pesquisa PISA permite avaliar o percentual de alunos de 15 anos que falam (e não falam) a língua do teste PISA em casa, que é considerado um proxy para falar a língua da escolaridade.

A nível da UE, 88,5 % dos estudantes de 15 anos falam principalmente a língua de escolaridade em casa, enquanto 11,5 % falam uma língua diferente.

A figura A2 mostra as percentagens de estudantes com 15 anos de idade em todos os países europeus (Estados-Membros da UE e países terceiros) que falam principalmente uma língua diferente em casa da língua de escolaridade.

Entre os países com a percentagem mais elevada (20 % ou mais) de estudantes de 15 anos que falam em casa uma língua diferente da língua de escolaridade, o Luxemburgo e Malta têm a maior proporção de estudantes que o fazem. No Luxemburgo, 82,9 % dos estudantes de 15 anos não falam a língua da escolaridade em casa. Neste país, 40,3 % dos estudantes indicam que, em casa, falam principalmente o luxemburguês⁽²³⁾, uma língua germânica que é uma das três línguas oficiais do Luxemburgo (ver figura A1) mas que não é utilizada na escolaridade. Em Malta, que é um país bilingue, todos os alunos fizeram o teste

22 Ver as notas específicas por país relacionadas com a figura A1.

23 A percentagem de estudantes que falam línguas específicas em casa apresentada no texto baseia-se nas informações fornecidas pelo inquérito PISA (para a ligação à base de dados PISA, ver a secção «Bases de dados estatísticos e terminologia»). Estes dados não são apresentados na figura ou no anexo 1.

PISA em inglês, uma das duas línguas amplamente utilizadas no contexto da escolaridade. No entanto, 82,8 % dos alunos falam uma língua diferente em casa. A maioria dos alunos (75,2 %) fala maltês em casa.

A Suíça também tem uma percentagem relativamente elevada de jovens de 15 anos que falam principalmente uma língua em casa que é diferente da língua de escolaridade (27,0 %). Neste país multilíngue, a maioria dos estudantes que falam alemão, francês ou italiano (ou seus dialetos) falam a mesma língua em casa e na escola. Ainda assim, muitos alunos falam em casa uma língua que difere da língua da escola.

Outros países (ou sistemas de ensino) em que 20 % ou mais dos estudantes de 15 anos falam principalmente uma língua diferente da língua de ensino em casa são a Comunidade Germanófono da Bélgica (24,1 %), Chipre (22,3 %), Espanha (20,6 %) e Áustria (20,5 %). Seguem-se os dois outros sistemas de ensino belgas (as Comunidades Francesa e Flamenga), a Alemanha e a Suécia, onde 17 % a 18 % dos estudantes falam principalmente uma língua diferente em casa da língua de ensino.

Ao contrário de todos os países acima referidos, a Polónia tem uma população de 15 anos, especialmente homogênea, com apenas 1,7 % dos estudantes que falam uma língua diferente em casa da língua de escolaridade. A percentagem é também relativamente baixa — inferior a 5 % — na Croácia, Hungria, Portugal, Roménia, Albânia e Montenegro.

Em mais de metade dos países com dados (20 países), entre 5 % e 15 % dos estudantes de 15 anos falam principalmente em casa uma língua diferente da língua de escolaridade.

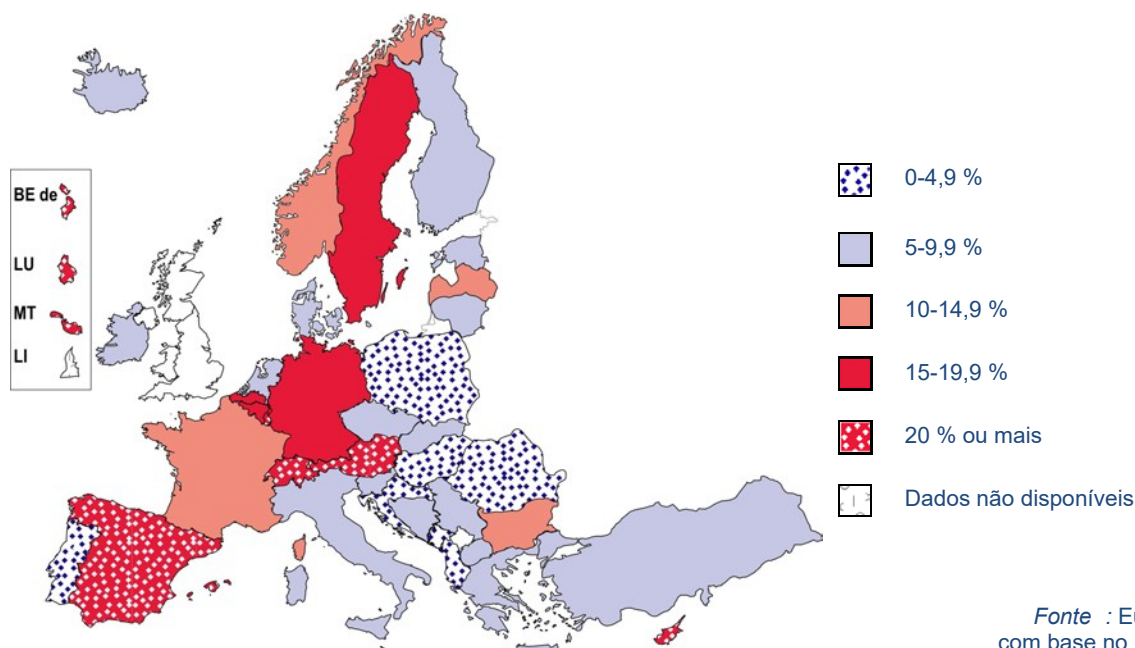


Figura 2 Figura A2: Percentagem de estudantes de 15 anos que falam principalmente uma língua diferente em casa da língua de escolaridade, 2018

Notas explicativas

Os dados são calculados com base na pergunta do inquérito PISA «Que língua fala em casa na maior parte do tempo?» (ST022Q01TA). A categoria de inquérito «Idioma do teste» (língua 1) é utilizada como proxy para falar a mesma língua em casa que na escola.

Falar um dialeto de uma determinada língua em casa é considerado o idioma padrão. Esta abordagem tem sido utilizada na maioria dos países que participam no inquérito PISA. Como a abordagem ainda não foi aplicada à Comunidade Germanófono da Bélgica e da Itália, os dialetos foram recobertos em conformidade.

Ver anexo 1 para os dados e erros-padrão (E.S.). Para mais informações sobre o PISA, ver a secção «Bases de dados estatísticos e terminologia».

Analisando a evolução entre 2003 e 2018, a percentagem de estudantes que falam principalmente uma língua em casa diferente da língua de ensino aumentou mais substancialmente — 14,9 pontos percentuais — na Suíça (ver anexo 1). O aumento foi igualmente notável — cerca de 10 pontos percentuais — na Comunidade Francesa da Bélgica, Alemanha e Suécia. Na maioria destes países, o aumento ocorreu principalmente entre 2003 e 2015. Na Alemanha, no entanto, a percentagem de estudantes que falam em casa uma língua diferente da língua de escolaridade aumentou 4,1 pontos percentuais entre 2003 e 2015 e 6,0 pontos percentuais entre 2015 e 2018. Isto pode ser explicado pelo facto de o país ter recebido mais de 1 milhão de requerentes de asilo — principalmente pessoas que fogem da guerra no Afeganistão, no Iraque e na Síria — em 2015 e 2016.

OS ALUNOS QUE NÃO FALAM A LÍNGUA DA ESCOLARIDADE EM CASA NÃO SÃO ENCONTRADOS APENAS ENTRE AS POPULAÇÕES IMIGRANTES

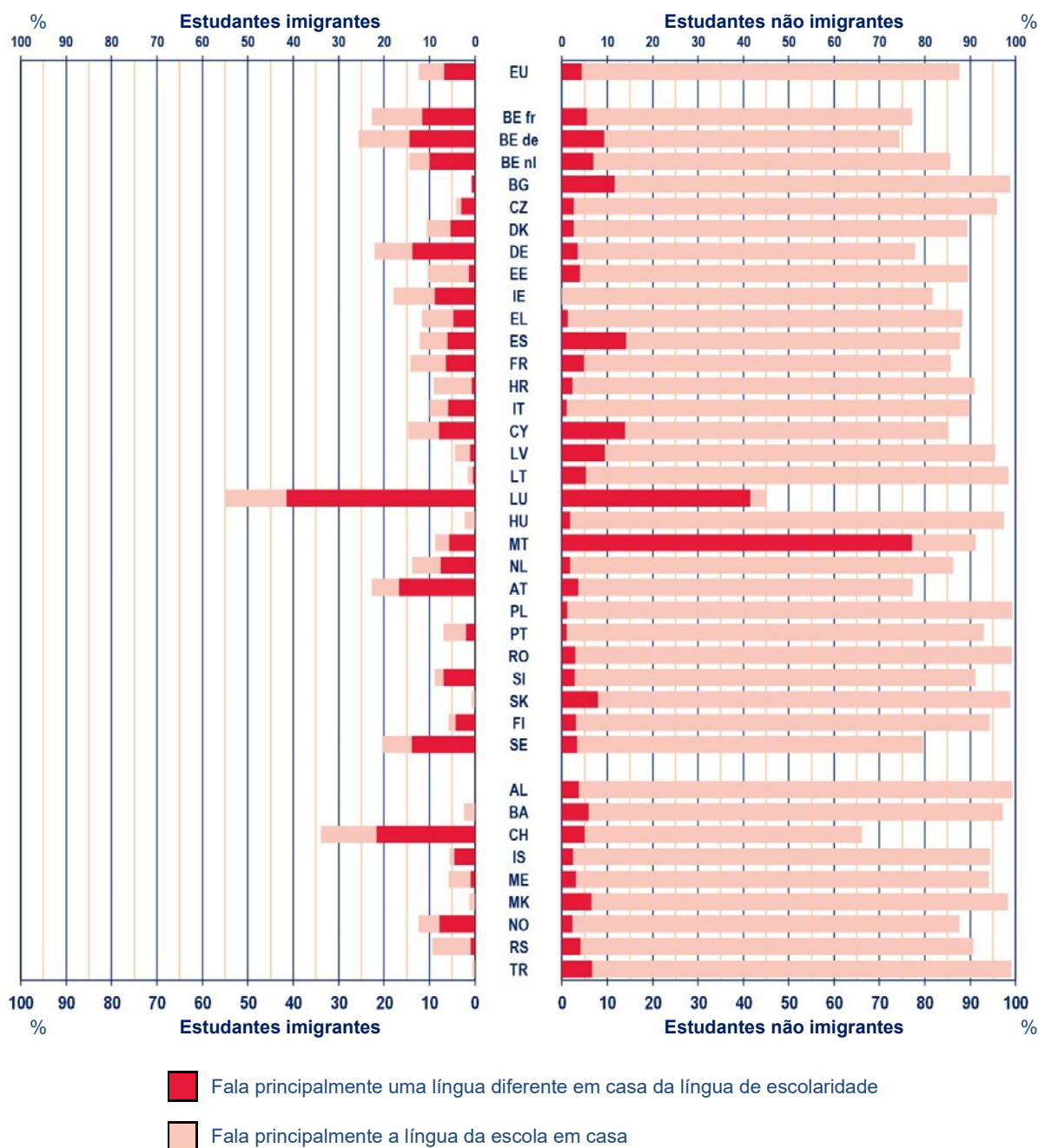
Identificar as populações que não falam a língua da escolaridade em casa pode ajudar a fornecer medidas de apoio linguístico mais adequadas. A Figura A3 mostra as percentagens de estudantes que falam, e não falam, a mesma língua na escola e no domicílio entre as populações imigrantes e não-imigrantes. As populações imigrantes e não-imigrantes são definidas com base no local de nascimento dos pais. Um estudante é definido como um «imigrante» se ambos os seus pais tiverem nascido no estrangeiro. Os estudantes imigrantes podem nascer no seu país de residência (imigrantes de segunda geração) ou estrangeiros (imigrantes de primeira geração). Um estudante é considerado «não imigrante» se pelo menos um dos seus pais tiver nascido no seu país de residência.

Como a figura mostra, ter pais que nasceram no exterior não significa inevitavelmente que o aluno não fale a língua da escola em casa. A nível da UE, 5,6 % dos estudantes de 15 anos são imigrantes que falam principalmente a língua de escolaridade em casa (dados em encarnado claro no lado esquerdo do número). Apenas uma percentagem ligeiramente mais elevada de estudantes de 15 anos — 6,9 % — são imigrantes que não falam a língua de escolaridade em casa (dados em encarnado escuro no lado esquerdo da figura). Por outras palavras, cerca de metade dos estudantes de 15 anos na UE cujos pais nasceram no estrangeiro indicam que falam a língua da escolaridade no seu país de origem.

Por outro lado, ser não-imigrante não significa necessariamente que o aluno fale a língua da escolaridade em casa. A nível da UE, 4,4 % dos jovens de 15 anos são não imigrantes que não falam a língua de escolaridade em casa (dados a vermelho-escuro do lado direito do número).

Passando dos dados a nível da UE para os dados a nível nacional, o número demonstra que as situações dos países variam muito no que diz respeito às proporções de estudantes imigrantes na população estudantil (total das duas categorias do lado esquerdo do número). Em vários países (ou sistemas educativos), 20 % ou mais dos estudantes de 15 anos são imigrantes (as Comunidades francófonas e germanófonas da Bélgica, Alemanha, Luxemburgo, Áustria, Suécia e Suíça). Em todos estes países, pelo menos metade de todos os estudantes imigrantes falam em casa uma língua diferente da língua de escolaridade (compare dados em encarnado claro e encarnado escuro no lado esquerdo da figura). Nos países com percentagens mais baixas de estudantes de 15 anos oriundos da imigração (menos de 20 %), as situações variam. Por exemplo, na Estónia, na Croácia e na Sérvia, em que cerca de 10 % da população estudantil de 15 anos são imigrantes, quase todos os estudantes imigrantes falam a língua da escolaridade em casa. Em contrapartida, na Eslovénia, que tem uma percentagem comparável de imigrantes na população estudantil, a maioria dos estudantes imigrantes (cerca de 80 %) fala em casa uma língua diferente da língua de escolaridade.

Quando se trata de estudantes não imigrantes (do lado direito da figura), o Luxemburgo e Malta têm os padrões mais extremos. Em Malta, 77,2 % dos estudantes de 15 anos são não imigrantes que falam principalmente uma língua diferente em casa da língua do teste PISA. Tal deve-se ao facto de a maioria dos estudantes de Malta falar maltês em casa, enquanto na escola utilizam o inglês e o maltês, sendo o primeiro a língua em que fizeram o teste PISA (para mais pormenores, ver a análise relacionada com a figura A2). No Luxemburgo, 41,5 % dos jovens de 15 anos são não imigrantes que falam principalmente uma língua diferente em casa da língua de escolaridade (para mais pormenores, ver a análise relacionada com a figura A2). Outros países com percentagens relativamente elevadas de estudantes não imigrantes que falam em casa uma língua diferente da língua de escolaridade (mais de 10 %) são a Bulgária, a Espanha e Chipre.



Fonte: Eurydice, com base no PISA 2018.

Figura 3 Figura A3: Percentagens de estudantes imigrantes e não imigrantes de 15 anos, por língua falada em casa, 2018

Notas explicativas

Os dados são calculados com base na pergunta do inquérito PISA «Que língua fala em casa na maior parte do tempo?» (ST022Q01TA). A categoria de inquérito «Idioma do teste» (língua 1) é utilizada como proxy para falar a mesma língua em casa que na escola.

Falar um dialeto de uma determinada língua em casa é considerado o idioma padrão. Esta abordagem tem sido utilizada na maioria dos países que participam no inquérito PISA. Como a abordagem ainda não foi aplicada à Comunidade Germanófono da Bélgica e da Itália, os dialetos foram recobertos em conformidade.

A categoria «estudantes imigrantes» corresponde aos estudantes cujos pais nasceram no estrangeiro. Esta categoria funde duas categorias distintas de estudantes imigrantes PISA, a saber: (1) o estudante e ambos os pais nasceram no estrangeiro (isto é, imigrantes de primeira geração); e (2) o aluno nasceu no país do teste, mas ambos os pais nasceram no exterior (ou seja, imigrantes de segunda geração).

Para mais informações sobre o PISA, ver a secção «Bases de dados e terminologia estatísticas».

Notas específicas por país

Bulgária, Irlanda, Hungria, Polónia, Roménia, Eslováquia, Albânia, Bósnia-Herzegovina, Macedónia do Norte e Türkiye: pelo menos uma categoria de estudantes não é apresentada na figura porque a amostra era insuficiente (conteve menos de 30 alunos). Para mais informações sobre a categoria ou categorias em causa, ver anexo 1.

OS PAÍSES EUROPEUS DIFEREM MUITO NO QUE DIZ RESPEITO À PERCENTAGEM DE ESTUDANTES EM ESCOLAS HETEROGÉNEAS DE LÍNGUAS

O ensino e a aprendizagem em contextos heterogéneos de línguas podem constituir uma oportunidade para os alunos tomarem consciência de outras línguas e culturas, podendo, por conseguinte, enriquecer a experiência escolar. No entanto, ao mesmo tempo, a diversidade linguística na população estudantil pode constituir um desafio para os professores, os estudantes e, de um modo mais geral, para os sistemas educativos em causa. Poderão ser necessárias medidas específicas para apoiar os alunos no domínio da língua da escolaridade e para apoiar os professores na gestão de aulas multilingues e, em alguns casos, multiculturais.

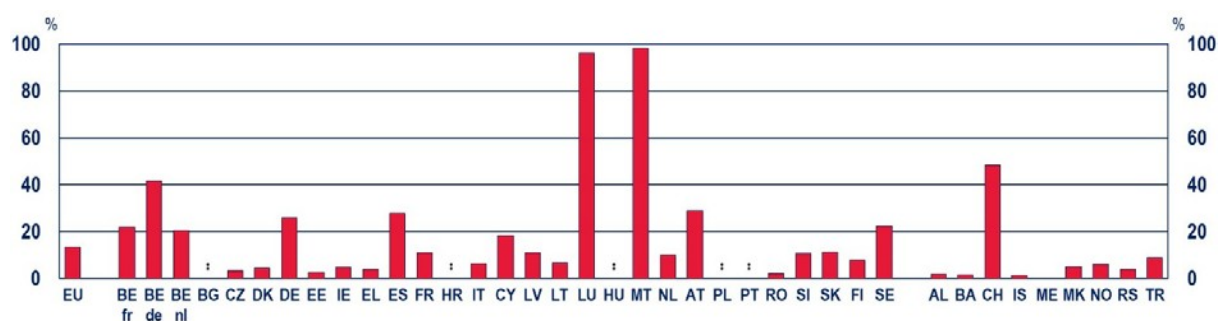
A heterogeneidade linguística nas escolas, definida aqui como mais de 25 % dos alunos que falam uma língua diferente da língua de ensino em casa, varia de país para país (ver figura A4). Isto pode ser explicado, em parte, pelo contexto linguístico nacional: alguns países têm várias línguas estatais e/ou línguas regionais, minoritárias ou não territoriais (ver figura A1). Está também estreitamente ligada à percentagem de estudantes oriundos da imigração que não falam a língua de escolaridade em casa (ver figura A3). Outros fatores que podem influenciar a heterogeneidade linguística nas escolas incluem, por exemplo, o planeamento urbano (com ou sem segregação residencial) e as políticas relacionadas com a escolha da escola.

A nível da UE, 13,3 % dos estudantes de 15 anos frequentam escolas heterogéneas de línguas.

O Luxemburgo e Malta têm as percentagens mais elevadas de estudantes de 15 anos que frequentam escolas heterogéneas de línguas (96,2 % e 98,0 %, respetivamente). No Luxemburgo, muitos estudantes falam luxemburguês em casa, que é uma das três línguas oficiais do Luxemburgo (ver figura A1) mas não é utilizado na escolaridade (ver a análise relacionada com a figura A2). Em Malta, a maioria dos estudantes fala maltês em casa, enquanto na escola utilizam inglês e maltês, sendo o primeiro a língua em que fizeram o teste PISA (ver a análise relacionada com a figura A2).

Além do Luxemburgo e Malta, a Bélgica, a Alemanha, a Espanha, a Áustria, a Suécia e a Suíça também registam percentagens relativamente elevadas de estudantes de 15 anos em escolas heterogéneas de línguas (mais de 20 %).

Em contrapartida, em alguns países europeus, menos de 5 % dos estudantes de 15 anos frequentam escolas heterogéneas de línguas (Czequia, Dinamarca, Estónia, Irlanda, Grécia, Roménia, Albânia, Bósnia-Herzegovina, Islândia e Sérvia).



Fonte: Eurydice, com base no PISA 2018.

Figura 4 Figura A4: Percentagem de estudantes de 15 anos que frequentam escolas em que mais de 25 % dos estudantes falam principalmente uma língua diferente em casa da língua de escolaridade, 2018

Notas explicativas

Os dados são calculados com base na pergunta do inquérito PISA «Que língua fala em casa na maior parte do tempo?» (ST022Q01TA). A categoria de inquérito «Idioma do teste» (língua 1) é utilizada como proxy para falar a mesma língua em casa que na escola.

Falar um dialeto de uma determinada língua em casa é considerado o idioma padrão. Esta abordagem tem sido utilizada na maioria dos países que participam no inquérito PISA. Como a abordagem ainda não foi aplicada à Comunidade Germanófono da Bélgica e da Itália, os dialetos foram recobertos em conformidade.

Para mais informações sobre o PISA, ver a secção «Bases de dados e terminologia estatísticas».

Notas específicas por país

Croácia, Hungria, Polónia e Portugal: a amostra foi insuficiente (contendo menos de 30 alunos e/ou menos de cinco escolas).

Áustria e Eslovénia: a unidade de amostragem é um programa dentro de uma escola, não de toda a escola.

CAPÍTULO B — ORGANIZAÇÃO

SECÇÃO I — ESTRUTURAS

As competências linguísticas são cruciais para a mobilidade, a cooperação e a compreensão mútua na Europa. Desempenham também um papel importante na construção do Espaço Europeu da Educação, um verdadeiro espaço comum para uma educação de elevada qualidade e para a aprendizagem ao longo da vida além-²⁴fronteiras. Em 2002, os Chefes de Estado e de Governo da UE reunidos em Barcelona apelaram a que fossem tomadas novas medidas para «melhorar o domínio das competências básicas, em especial através do ensino de, pelo menos, duas línguas estrangeiras desde a mais tenra idade» (²⁵). O objetivo de que todos os jovens adquiram competências em duas línguas para além da língua de escolaridade até ao final do ensino secundário foi recentemente reiterado na Recomendação do Conselho, de maio de 2019, sobre uma abordagem global do ensino e da aprendizagem de²⁶línguas.

A presente secção centra-se na oferta de línguas estrangeiras aos níveis pré-primário, primário e secundário, tal como estabelecido nos currículos nacionais ou noutros documentos de orientação de alto nível. Esclarece o número de línguas estrangeiras obrigatórias para todos os estudantes e a duração da sua obrigatoriedade. Em primeiro lugar, analisa a idade a partir da qual todos os estudantes do ensino pré-primário, primário e secundário geral devem começar a aprender uma primeira e uma segunda língua estrangeira (ver figura B1). Discute o número de anos durante os quais a primeira e a segunda línguas estrangeiras são obrigatórias para todos os estudantes aprenderem, e explora as mudanças nesta duração desde 2003 (ver Figuras B2 e B3). Completa o quadro da oferta de línguas estrangeiras no ensino primário e secundário geral, destacando o direito de todos os estudantes escolherem línguas estrangeiras como parte das suas disciplinas facultativas no currículo (ver figura B4).

Esta secção termina com a discussão das diferenças entre os estudantes do ensino e formação profissionais (EFP) e os estudantes do ensino geral no que diz respeito à aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras. Mais especificamente, analisa a diferença no número de anos para os quais os estudantes do ensino geral/EFP devem estudar uma ou duas línguas estrangeiras (ver figuras B5 e B6).

Todos os indicadores desta secção baseiam-se em dados recolhidos através da rede Eurydice, abrangendo 39 sistemas educativos em 37 países (²⁷).

A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS TORNA-SE OBRIGATÓRIA ANTES DOS 6 ANOS DE IDADE EM SEIS SISTEMAS DE ENSINO

A figura B1 apresenta a idade de início da primeira e segunda línguas estrangeiras ensinadas como disciplinas obrigatórias a todos os estudantes do ensino primário e secundário geral. Em alguns casos, o âmbito de aplicação é alargado ao ensino pré-primário.

Na maioria dos sistemas de ensino, a idade inicial da primeira língua estrangeira ensinada como disciplina obrigatória varia entre 6 e 8 anos, o que corresponde ao primeiro ano ou anos de ensino primário ou obrigatório. Em seis sistemas de ensino, a primeira língua estrangeira é introduzida antes dos 6 anos de idade: aos 3 anos de idade na Comunidade Germanófono da Bélgica, Luxemburgo e Polónia, aos 4 anos de idade na Grécia e aos 5 anos de idade em Chipre e Malta. Nestes países, com exceção de Malta, o

24 Para mais informações sobre o Espaço Europeu da Educação, consultar o sítio Web da Comissão (<https://education.ec.europa.eu/about-eea>).

25 Conclusões da Presidência — Conselho Europeu de Barcelona, 15 e 16 de março de 2002, C/02/930, p. 19.

26 Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2019, sobre uma abordagem global para o ensino e a aprendizagem de línguas, JO C 189 de 5.6.2019, p. 8.

27 Para mais informações sobre a cobertura do presente relatório por país, ver a introdução ao relatório.

requisito de aprender a primeira língua estrangeira começa no ensino pré-primário e aplica-se a todas as crianças deste nível de ensino ⁽²⁸⁾.

As escolas da Estónia, Suécia e Islândia têm alguma liberdade para determinar o grau em que a primeira língua estrangeira é introduzida como disciplina obrigatória. As autoridades educativas de nível superior definem uma faixa etária (ou grau) para a introdução de línguas estrangeiras: entre os 7 e os 9 anos na Estónia e na Suécia, e entre os 6 e os 9 anos na Islândia. As escolas da Estónia (ver figura C1b) e da Islândia²⁹⁾ iniciam mais frequentemente o ensino de línguas estrangeiras quando os estudantes têm 9 anos de idade. Na Suécia, a aprendizagem de línguas estrangeiras geralmente começa aos 7 anos de idade.

As últimas idades em que todos os alunos devem começar a aprender uma língua estrangeira é de 10 anos. É o que acontece em algumas partes da Comunidade Francesa da Bélgica e na Comunidade Flamengo da Bélgica.

A Irlanda é o único país onde a aprendizagem de uma língua estrangeira na escola não é obrigatória. Na Irlanda, todos os alunos aprendem inglês e irlandês, nenhum dos quais é visto como uma língua estrangeira.

Na maioria dos sistemas de ensino (32 em 39), é obrigatório que todos os estudantes do ensino geral aprendam duas línguas estrangeiras ao mesmo tempo durante a sua escolaridade.

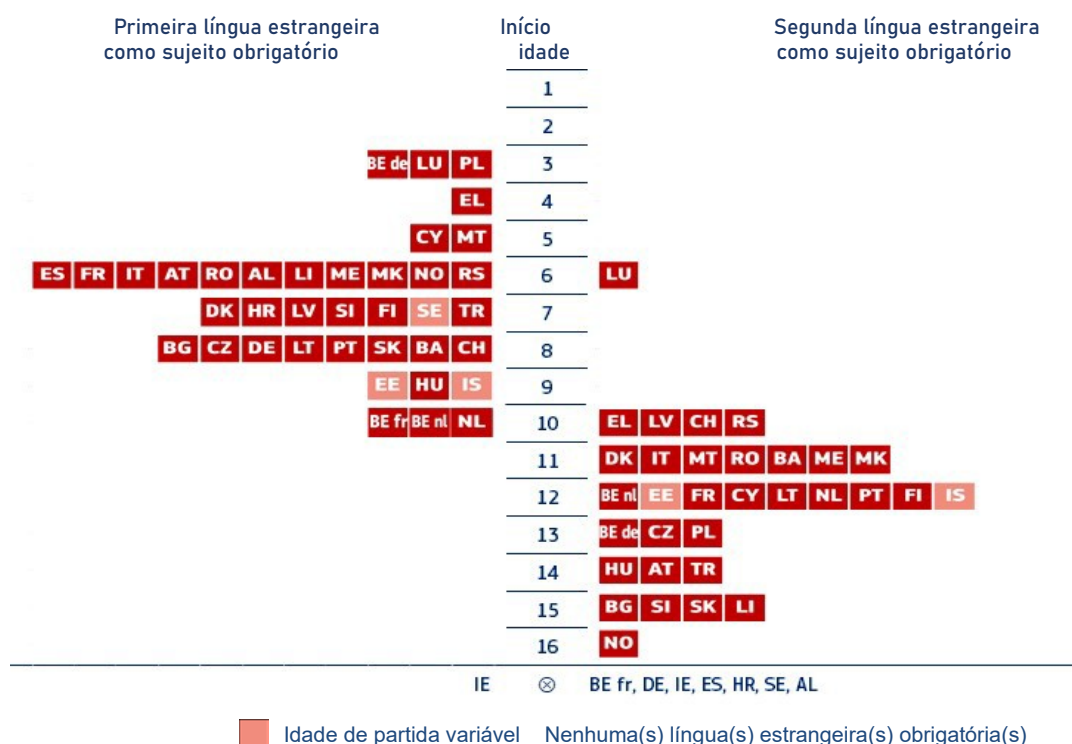
Na maioria dos casos, a idade inicial para a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira como sujeito obrigatório varia entre 11 e 13 anos de idade. Isto corresponde ao fim do ensino primário ou ao início do ensino secundário. Os estudantes na Grécia, Letónia, Suíça e Sérvia começam a aprender uma segunda língua estrangeira mais cedo, a partir dos 10 anos de idade, correspondendo à segunda metade do ensino primário. O Luxemburgo destaca-se, uma vez que todos os estudantes têm de aprender uma segunda língua estrangeira a partir dos 6 anos de idade. No outro extremo da escala, na Noruega, a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira torna-se obrigatória para todos os estudantes do ensino secundário superior, com 16 anos de idade. Na Bulgária, Hungria, Áustria, Eslovénia, Eslováquia, Listenstaine e Türkiye, duas línguas estrangeiras são também obrigatórias apenas para todos os estudantes do ensino geral do ensino secundário superior, a partir dos 14 ou 15 anos de idade.

Na Estónia e na Islândia, como é o caso da primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória, as autoridades de ensino central exigem que as escolas introduzam a segunda língua estrangeira dentro de uma faixa etária definida (10-12 anos). Na Islândia, de acordo com as estatísticas nacionais disponíveis, os estudantes geralmente começam a aprender uma segunda língua estrangeira aos 12 anos de³⁰⁾idade.

28 Neste relatório, se todas as crianças começarem a aprender uma língua estrangeira no ensino pré-primário em algum momento, considera-se que a idade de partida é a idade em que o ensino pré-primário é obrigatório ou um lugar em contextos pré-primários subsidiados publicamente é garantido a todas as crianças. Por exemplo, na Grécia e em Chipre, o ensino pré-primário é obrigatório a partir dos 4 e 5 anos de idade, respetivamente. Entretanto, na Comunidade germanófona da Bélgica, do Luxemburgo e da Polónia, é garantido um lugar para todas as crianças a partir dos 3 anos de idade (ou mesmo mais cedo, no caso da Comunidade Germanófona da Bélgica). Para mais informações, consultar Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2021b).

29 https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag_skolamal_2_grunnskolestig_0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9

30 https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag_skolamal_2_grunnskolestig_0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9



Fonte: O Eurydice.

Figura 5 Figura B1: Idades iniciais em que a primeira e a segunda línguas estrangeiras são disciplinas obrigatórias para todos os estudantes do ensino pré-primário, primário e/ou secundário geral (CITE 0-3), 2021/2022

Notas explicativas

Este número trata principalmente das línguas descritas como «estrangeiras» (ou «modernas») no currículo. As línguas regionais e/ou minoritárias (ver figura B9) e as línguas clássicas (ver figura B10) só são incluídas quando o currículo as designa como alternativas às línguas estrangeiras.

As idades iniciais refletem a idade normal dos alunos no início do ensino de línguas estrangeiras (idade nocional dos estudantes); não levam em conta a entrada precoce ou tardia na escolaridade, a repetição da série ou outras interrupções da escolaridade.

«Segunda língua», uma língua aprendida pelos estudantes para além da primeira, o que resulta na aprendizagem simultânea de duas línguas diferentes.

As informações baseiam-se no currículo ou noutros documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de alto nível.

Para as definições de «língua estrangeira», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», «língua como sujeito obrigatório», «documentos de orientação» e «autoridades educativas de alto nível», ver o Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE fr): apenas na Região de Bruxelas-Capital e nas comunas da Valónia com estatuto linguístico específico, os estudantes começam a aprender a primeira língua estrangeira como sujeito obrigatório a partir dos 8 anos de idade, enquanto nas outras partes da Comunidade Francesa da Bélgica começam a partir dos 10 anos de idade. Na sequência de uma reforma curricular em curso, a idade de início para a aprendizagem da primeira língua estrangeira será de 8 anos para todos os estudantes a partir de 2023/2024, enquanto uma segunda língua estrangeira se tornará obrigatória para todos os estudantes com idades entre 13 e 14 anos a partir de 2027/2028.

Bélgica (BE de): embora os alunos não sejam legalmente obrigados a aprender duas línguas estrangeiras, em todas as escolas secundárias gerais, os alunos devem começar a aprender inglês, além de sua primeira língua estrangeira (francês), o mais tardar a partir dos 13 anos de idade.

Alemanha: em seis Länder, os estudantes devem começar a aprender a primeira língua estrangeira a partir dos 6 anos de idade.

Estónia, Suécia e Islândia: a figura mostra a idade em que os alunos mais comumente começam a aprender a primeira e/ou segunda língua estrangeira.

Espanha: o número apresenta a situação mais generalizada em Espanha. Em algumas comunidades autónomas, a aprendizagem de duas línguas é obrigatória a partir dos 12 anos (por exemplo, Galiza e País Vasco) e dos 10 anos (por exemplo, Andaluzia e Canarias).

Países Baixos: é obrigatório aprender uma língua estrangeira durante o ensino primário. Na prática, isto ocorre entre os 10 e os 12 anos, mas as escolas podem organizar esta disposição numa fase precoce.

Bósnia-Herzegovina: o gráfico apresenta a situação na entidade Republika Srpska. Na Federação da Bósnia e Herzegovina e no distrito de Brčko, alguns estudantes começam a aprender sua primeira língua estrangeira como assunto obrigatório a partir dos 6 ou 7 anos e o segundo a partir dos 10 anos.

Suíça: três cantões têm uma idade de partida diferente para a segunda língua, ou seja, 12 anos de idade.

OS ALUNOS APRENDEM A PRIMEIRA LÍNGUA ESTRANGEIRA POR UM NÚMERO CRESCENTE DE ANOS

A figura B2 ilustra o número de anos durante os quais os estudantes do ensino pré-primário, primário e secundário geral devem estudar uma língua estrangeira. Mostra igualmente a diferença no número de anos entre 2002/2003 e 2021/2022.

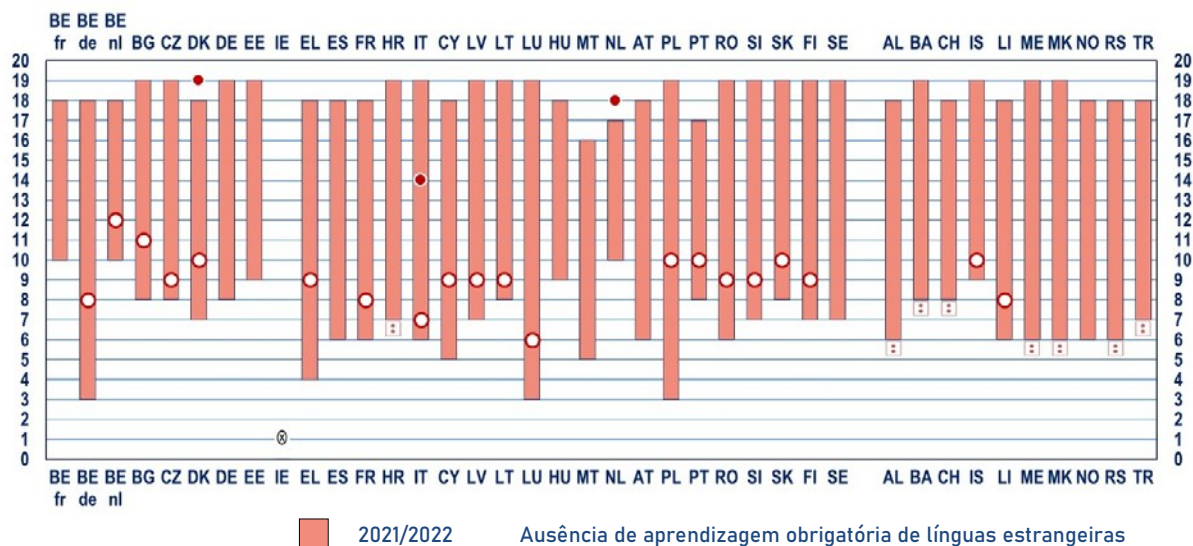
Em 2021/2022, a duração da aprendizagem de pelo menos uma língua estrangeira como disciplina obrigatória variou de 7 a 16 anos em todos os países europeus. O principal fator que determina a duração da aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras é a idade a partir da qual a aprendizagem de línguas é obrigatória, que varia entre 3 e 10 anos. Com efeito, uma vez iniciada a aprendizagem obrigatória, a exigência de que todos os estudantes estudem uma língua estrangeira continua normalmente até ao último ou ao penúltimo ano do ensino secundário. A única exceção é em Malta, onde o requisito de estudar uma língua estrangeira termina no final da escolaridade obrigatória.

Três grupos principais de sistemas educativos podem ser identificados com base na duração da aprendizagem de, pelo menos, uma língua estrangeira. Mais comumente, os alunos têm que aprender uma língua estrangeira por 11 a 13 anos. Trata-se de dois terços dos sistemas educativos. Nesses sistemas de ensino, os estudantes começam a aprender uma língua estrangeira entre os 6 e os 8 anos de idade (exceto em Chipre e Malta) e terminam aos 18 ou 19 anos de idade (exceto em Malta). Em um segundo e mais pequeno grupo de oito sistemas de ensino, os alunos estudam uma língua estrangeira por 7-10 anos. Este grupo inclui todos os sistemas de ensino em que a aprendizagem de uma língua estrangeira se torna obrigatória para todos os estudantes, uma vez que tenham 9 ou 10 anos de idade (as Comunidades Francesa e Flamenga da Bélgica, Estónia, Hungria, Países Baixos e Islândia), e Suíça e Portugal. Por último, a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira dura mais de 13 anos em apenas quatro países: 16 anos no Luxemburgo e na Polónia, 15 anos na Comunidade Germanófona da Bélgica e 14 anos na Grécia. Estes são também os únicos sistemas de ensino onde a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira começa antes dos 5 anos de idade.

Como mostra a Figura B2, nas últimas duas décadas, cerca de dois terços dos sistemas de ensino para os quais existem dados aumentaram a duração da aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras. Em todos esses sistemas de ensino, a duração foi aumentada pela redução da idade em que a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira se torna obrigatória em comparação com o início do século XXI. Desde 2003, as mudanças mais significativas ocorreram na Comunidade Germanófona da Bélgica, Grécia, Itália, Chipre e Polónia, onde o período de aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras foi prolongado entre 4 anos (em Chipre) e 7 anos (na Polónia). Nestes países, com exceção da Itália, os estudantes devem agora começar a aprender uma língua estrangeira no ensino pré-primário, enquanto há 20 anos só começaram a aprender uma língua no ensino primário. A Itália é o único país onde o aumento da duração da aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras resulta não só da diminuição da idade inicial, mas também do prolongamento da aprendizagem de línguas estrangeiras até ao final do ensino secundário geral.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Desde 2003, nove outros sistemas de ensino (Bulgária, Dinamarca, França, Letónia, Portugal, Roménia, Eslovénia, Eslováquia e Listenstaine) aumentaram a duração da aprendizagem de línguas estrangeiras em 2 ou 3 anos, alterando a idade de início desta aprendizagem para 6 a 8 anos. Na Comunidade Flamenga da Bélgica e do Luxemburgo, o número de anos passados a estudar a primeira língua estrangeira como sujeito obrigatório aumentou também 2 e 3 anos, respetivamente, desde 2003. No entanto, na Comunidade Flamenga da Bélgica, a idade de partida atual (10 anos) é ainda mais elevada do que na maioria dos sistemas de ensino, enquanto no Luxemburgo é mais baixa (3 anos).



	Idade de início, se diferente de	Idade de acabamento, se diferente de	Não disponível para
2002/2003	2021/2022	2021/2022	2002/2003

Fonte: O Eurydice.

Figura 6 Figura B2: Período durante o qual a aprendizagem de uma língua estrangeira foi obrigatória no ensino pré-primário, primário e/ou secundário geral (CITE 0-3) em 2021/2022, e diferenças em relação a 2002/2003

Notas explicativas

Este número trata principalmente das línguas descritas como «estrangeiras» (ou «modernas») no currículo. As línguas regionais e/ou minoritárias (ver figura B9) e as línguas clássicas (ver figura B10) só são incluídas quando o currículo as designa como alternativas às línguas estrangeiras.

As informações baseiam-se no currículo ou noutros documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de alto nível.

Para as definições de «língua estrangeira», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», «língua como sujeito obrigatório», «documentos de orientação» e «autoridades educativas de alto nível», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE fr): apenas na região de Bruxelas-Capital e nos municípios valões com um estatuto linguístico específico, a aprendizagem de línguas estrangeiras é obrigatória durante 10 anos. Nas outras partes da Comunidade Francesa da Bélgica, dura oito anos.

Na sequência de uma reforma curricular em curso, a idade de início para a aprendizagem da primeira língua estrangeira será de 8 anos para todos os alunos a partir de 2023/2024.

Bélgica (BE nl): a diferença em relação a 2002/2003 reflete a situação da Comunidade Flamenga, exceto em Bruxelas, onde o número de anos de estudo diminuiu em conformidade com a regulamentação em vigor no resto da Comunidade.

Dinamarca: verifica-se uma quebra nas séries cronológicas devido a uma alteração na metodologia utilizada para estabelecer a idade em que termina a aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras.

Estónia e Finlândia: em 2002/2003, as autoridades educativas especificaram apenas que os alunos tinham de começar a aprender uma língua estrangeira como sujeito obrigatório entre os 7 e os 9 anos de idade. Este foi ainda o caso da Estónia em 2021/2022. Na Finlândia, desde 2021/2022, esta flexibilidade etária (ou seja, a idade de início entre 7 e 9 anos) foi substituída por uma idade de partida fixa (7 anos).

Irlanda: o ensino de línguas estrangeiras não é obrigatório. As línguas oficiais, inglês e irlandês, são ensinadas a todos os alunos.

Espanha: o número apresenta a situação mais generalizada em Espanha. Desde 2006, as comunidades autónomas têm sido capazes de decidir tornar obrigatória a aprendizagem de uma língua estrangeira para as crianças que frequentam o ensino pré-primário.

Isto aumentou a duração da aprendizagem de línguas estrangeiras em alguns deles.

Países Baixos: é obrigatório que os estudantes aprendam uma língua estrangeira durante o ensino primário. Na prática, isto ocorre entre os 10 e os 12 anos, mas as escolas podem organizar esta disposição numa fase precoce.

Suécia: em 2002/2003, as autoridades educativas especificaram apenas que os estudantes tinham de começar a aprender uma língua estrangeira como disciplina obrigatória entre os 7 e os 10 anos e, em 2021/2022, entre os 7 e os 9 anos.

Por último, nas duas últimas décadas, a duração para a qual a aprendizagem da primeira língua estrangeira é obrigatória foi também prolongada por um ano na Chéquia, na Lituânia e na Islândia.

Um total de 10 sistemas de ensino não aumentaram a duração da aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras desde 2003. No entanto, na maioria deles, existem circunstâncias específicas relacionadas com a idade em que a aprendizagem de uma língua estrangeira se torna obrigatória para todos os estudantes. Em 2003, em Espanha, Malta, Áustria e Noruega, os estudantes já eram obrigados a aprender uma língua precocemente (com 5 ou 6 anos de idade). Na Estónia, nos Países Baixos e na Suécia, as escolas gozavam de alguma flexibilidade na determinação do ano em que os alunos tinham de começar a aprender uma língua estrangeira.

A redução da idade em que os estudantes começam a aprender línguas estrangeiras foi uma parte essencial da recomendação sobre o ensino de línguas estrangeiras, emitida pelos Chefes de Estado ou de Governo da UE, reunida em Barcelona em 2002 ⁽³¹⁾ e reiterada na recomendação do Conselho relativa a uma abordagem global do ensino e da aprendizagem de línguas ⁽³²⁾. Tal como acima referido, todos os sistemas educativos que prolongaram a duração da aprendizagem da primeira língua estrangeira desde 2003 o fizeram reduzindo a idade inicial. Na maioria dos casos, estas alterações ocorreram entre 2003 e 2011 ⁽³³⁾.

DURAÇÃO PARA A QUAL A APRENDIZAGEM DA SEGUNDA LÍNGUA ESTRANGEIRA É OBRIGATÓRIA APENAS NUM PEQUENO NÚMERO DE PAÍSES AO LONGO DO TEMPO

A figura B3 ilustra o número de anos durante os quais os estudantes do ensino primário e secundário geral devem estudar simultaneamente duas línguas estrangeiras. Mostra também a diferença no número de anos desde 2003.

Em 2021/2022, na maioria dos sistemas de ensino, todos os estudantes do ensino geral aprenderam duas línguas estrangeiras simultaneamente em algum momento da escolaridade (ver figura B1). Como mostra a Figura B3, a situação mais comum é a exigência de aprender duas línguas estrangeiras durante 5-9 anos. Os estudantes estudam duas línguas estrangeiras por menos de 5 anos em 11 sistemas de ensino. Estes incluem Chipre, bem como os sistemas de ensino em que esta aprendizagem obrigatória se realiza apenas no ensino secundário inferior (Itália e Portugal) ou apenas no ensino secundário superior (Bulgária, Hungria, Áustria, Eslovénia, Eslováquia, Listenstaine, Noruega e Türkiye). No outro extremo da escala, os estudantes

31 Conclusões da Presidência — Conselho Europeu de Barcelona, 15 e 16 de março de 2002, C/02/930.

32 Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2019, sobre uma abordagem global para o ensino e a aprendizagem de línguas, JO C 189 de 5.6.2019.

33 Para informações específicas por país para 2010/2011, ver Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2017), pp. 32-33.

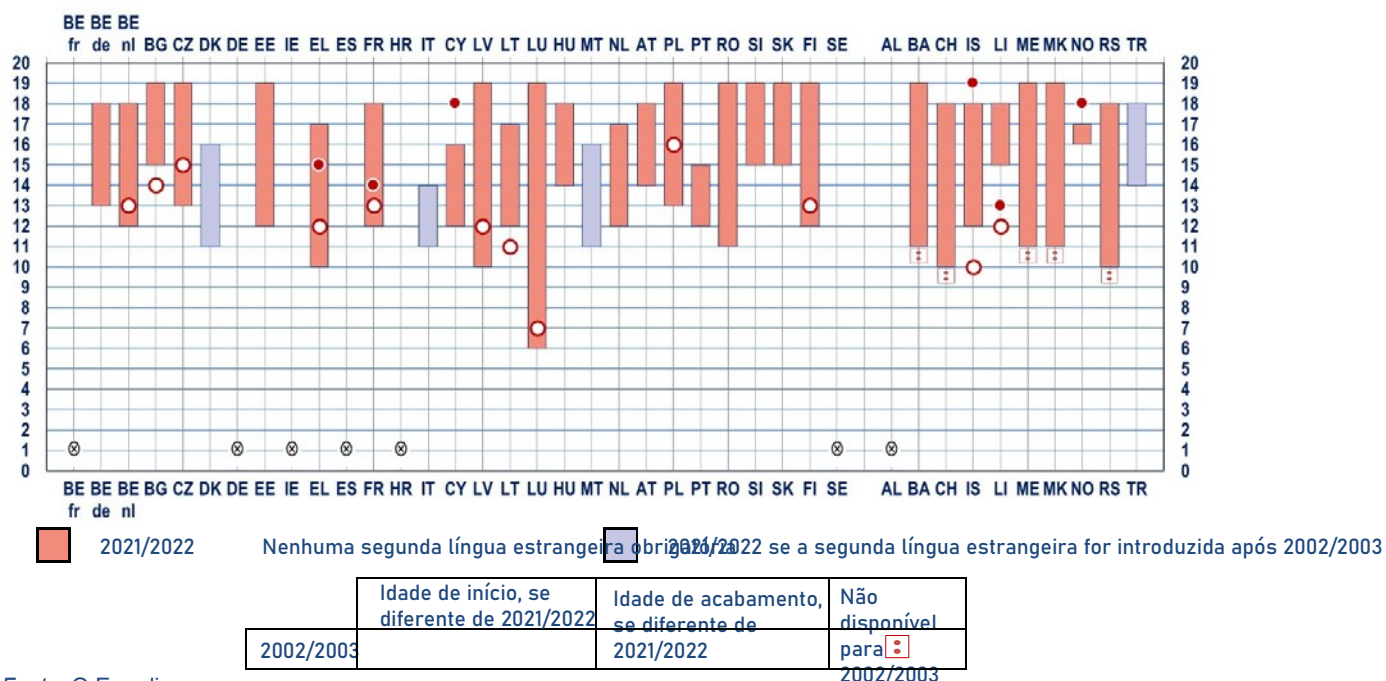
luxemburgueses devem estudar duas línguas estrangeiras durante 13 anos, ao longo de todo o seu ensino primário e secundário.

Desde 2002/2003, na maioria dos sistemas educativos, a duração para a qual a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória não aumentou. Com efeito, durante esse período, cerca de um terço dos sistemas de ensino para os quais existem dados introduziram reformas para reforçar a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira como sujeito obrigatório. Estas reformas podem ser agrupadas em duas categorias. Em primeiro lugar, em três sistemas de ensino (Dinamarca, Itália e Türkiye), a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira tornou-se obrigatória para todos. Em segundo lugar, em nove sistemas educativos, o período durante o qual a aprendizagem simultânea de duas línguas estrangeiras é obrigatória foi prolongado. Os aumentos mais substanciais ocorreram em França (5 anos) e na Grécia (4 anos). Dependendo do sistema de ensino, a duração foi aumentada diminuindo a idade inicial (Comunidade Flamenga da Bélgica, Chéquia, Letónia, Luxemburgo, Polónia e Finlândia), adiando a idade de conclusão (Listenstaine) ou ambos (Grécia e França).

Em contrapartida, entre 2002/2003 e 2021/2022, a Bulgária, Chipre, a Lituânia e a Islândia introduziram reformas que reduziram o número de anos durante os quais todos os estudantes devem estudar duas línguas estrangeiras ao mesmo tempo. Por exemplo, em Chipre, desde 2015/2016, a segunda língua estrangeira não é obrigatória para todos os estudantes do segundo e terceiro anos do ensino secundário geral. Na Islândia, desde 2015/2016 não é obrigatório que os estudantes estudem uma segunda língua estrangeira por um ano letivo a partir dos 18 anos de idade. Além disso, a idade inicial para a aprendizagem de uma segunda língua foi alterada em 2014/2015 de 10 anos para uma faixa etária de 10-12 anos.

Em oito sistemas de ensino (Comunidade Germanófona da Bélgica, Estónia, Países Baixos, Áustria, Portugal, Roménia, Eslovénia e Eslováquia), o número de anos durante os quais os estudantes aprendem duas línguas estrangeiras ao mesmo tempo manteve-se o mesmo entre 2002/2003 e 2021/2022. Em dois deles, no entanto, há que mencionar circunstâncias particulares de mudanças no que diz respeito à aprendizagem de uma segunda língua estrangeira. Na Eslovénia, em 2011, foi introduzida uma reforma que torna a segunda língua obrigatória a partir dos 12 anos, mas foi suspensa em novembro do mesmo ano e nunca mais foi aplicada desde então. Em 2021, o requisito de aprender duas línguas estrangeiras aplicava-se apenas aos estudantes com idade igual ou superior a 15 anos. Na Eslováquia, em 2008/2009, o estudo de duas línguas estrangeiras tornou-se obrigatório no ensino secundário inferior. No entanto, em setembro de 2015, as autoridades educativas de alto nível suprimiram a obrigação de todos os estudantes do ensino secundário inferior aprenderem duas línguas estrangeiras simultaneamente até aos 15 anos de idade. Ao mesmo tempo, concederam autonomia escolar individual para decidir sobre o assunto.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023



Fonte: O Eurydice.

Figura 7 Figura B3: Período durante o qual a aprendizagem de duas línguas estrangeiras foi obrigatória no ensino primário e/ou secundário geral (CITE 1-3) em 2021/2022, e diferenças em relação a 2002/2003

Notas explicativas

Este número trata principalmente das línguas descritas como «estrangeiras» (ou «modernas») no currículo. As línguas regionais e/ou minoritárias (ver figura B9) e as línguas clássicas (ver figura B10) só são incluídas quando o currículo as designa como alternativas às línguas estrangeiras.

«Segunda língua», uma língua que os estudantes aprendem para além da primeira, o que resulta na aprendizagem simultânea de duas línguas diferentes.

As informações baseiam-se no currículo ou noutros documentos de orientação emitidos pelas autoridades de alto nível.

Para as definições de «língua estrangeira», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», «língua como sujeito obrigatório», «documentos de orientação» e «autoridades educativas de alto nível», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE fr): na sequência de uma reforma curricular em curso, uma segunda língua estrangeira tornar-se-á obrigatória para todos os estudantes com idades compreendidas entre 13 e 14 anos a partir de 2027/2028.

Espanha: o número apresenta a situação mais generalizada em Espanha. Uma segunda língua estrangeira é obrigatória para todos os estudantes de algumas comunidades autónomas (por exemplo, Andaluzia e Canarias a partir dos 10 anos, e País Vasco e Galiza a partir dos 12 anos).

Estónia (em 2002/2003 e 2021/2022) e Islândia (em 2021/2022): as autoridades educativas de nível superior especificaram apenas que os alunos tinham de começar a aprender a segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória entre os 10 e os 12 anos de idade.

Hungria: verifica-se uma quebra nas séries cronológicas devido a uma alteração da metodologia (alteração da classificação CITE dos programas do ensino secundário).

Países Baixos: a duração da aprendizagem de duas línguas varia de acordo com o percurso seguido pelos alunos.

Noruega: há uma quebra nas séries cronológicas devido a uma mudança na metodologia (alteração na forma como o ensino da segunda língua estrangeira como assunto obrigatório para todos é relatado).

NUM TERCEIRO DOS PAÍSES EUROPEUS, TODOS OS ESTUDANTES TÊM O DIREITO DE ESCOLHER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COMO DISCIPLINAS FACULTATIVAS

Além das línguas no currículo que são obrigatórias para todos, os alunos podem ter o direito de aprender línguas estrangeiras como disciplinas opcionais. Este direito aumenta a possibilidade de os estudantes aprenderem mais línguas do que a oferta obrigatória e, em alguns casos, de estudarem duas línguas estrangeiras se apenas uma for obrigatória.

A figura B4 centra-se na aprendizagem de línguas estrangeiras como um direito para todos os estudantes do ensino primário e secundário geral. Apenas exibe países com tal disposição. Inclui também informações sobre o número de línguas estrangeiras que são matérias obrigatórias para todos (ver figura B1), que fornece uma imagem mais abrangente da oferta de línguas estrangeiras. Este indicador contribui para o debate sobre a recomendação do Conselho dirigida aos Estados-Membros da UE sobre a aprendizagem de duas línguas para além da língua de escolaridade (ver introdução à presente secção).

Como mostra a figura, em 13 países, as escolas devem incluir línguas estrangeiras no conjunto de disciplinas facultativas que têm de propor a todos os estudantes do ensino primário e/ou secundário geral.

O direito de todos os estudantes escolherem línguas estrangeiras como parte das suas disciplinas facultativas aplica-se apenas ao nível secundário, exceto na Croácia, Eslovénia e Suécia, onde diz respeito a estudantes do ensino primário e do ensino secundário geral. No ensino primário na Croácia e na Suécia, todos os estudantes com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, respetivamente, podem optar por aprender uma língua estrangeira opcional. Na Eslovénia, todos os estudantes de 6 anos podem optar por começar a estudar uma língua estrangeira um ano antes de a aprendizagem de línguas estrangeiras se tornar obrigatória para todos. Esta oportunidade é oferecida novamente para todos os alunos a partir dos 9 anos de idade.

A duração para a qual as línguas estrangeiras são oferecidas como disciplinas opcionais para todos os alunos varia de 7 anos na Suécia a 1 ano na França. Em França, isso diz respeito a todos os estudantes com 15 anos de idade no ensino secundário geral (lycée général e technologique) e continua para alguns deles a partir dos 16 anos de idade.



Figura 8 Figura B4: Línguas estrangeiras concedidas como um direito e como disciplinas obrigatórias para todos os estudantes do ensino primário e/ou secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022

Nenhuma língua estrangeira concedida como um direito para todos: BE, BG, CZ, DK, DE, EE, IE, EL, IT, CY, LU, HU, NL, PL, PT, RO, AL, BA, IS, LI, MIM, MK, RS, TR.

Notas explicativas

Este número trata principalmente das línguas descritas como «estrangeiras» (ou «modernas») no currículo. As línguas regionais e/ou minoritárias (ver figura B12) e as línguas clássicas (ver figura B13) só são incluídas quando o currículo as designa como alternativas às línguas estrangeiras.

As informações baseiam-se no currículo ou noutros documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de alto nível.

Para as definições de «língua estrangeira», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», «língua enquanto direito», «documentos de orientação» e «autoridades de alto nível», ver Glossário.

Em sete países, a oferta de línguas estrangeiras como direito dá a todos os estudantes do ensino primário e/ou secundário geral a oportunidade de estudar simultaneamente duas línguas estrangeiras, embora apenas uma delas seja uma matéria obrigatória (ver figura B1). Com efeito, em Espanha, na Croácia e na Suécia, onde apenas uma língua estrangeira é obrigatória para todos os estudantes durante a sua escolaridade, é-lhes oferecida uma língua adicional como direito a um determinado momento do ensino primário e/ou secundário geral. Nos restantes quatro países, a oferta de línguas estrangeiras como direito tem lugar antes dos anos letivos durante os quais duas línguas estrangeiras são obrigatórias para todos (Eslovénia, Eslováquia e Noruega) ou depois (Lituânia).

Em seis países (França, Letónia, Malta, Áustria, Finlândia e Suíça), a oferta de línguas estrangeiras como direito dá a todos os estudantes a oportunidade de estudar mais de duas línguas estrangeiras em algum momento do seu ensino geral. Nesses países, os estudantes têm o direito de escolher línguas estrangeiras como disciplinas facultativas durante um período de ensino secundário geral (secundário inferior e/ou superior), quando já é obrigatório para eles estudar duas línguas estrangeiras. Na maioria dos casos, os alunos podem tomar uma língua estrangeira como um assunto opcional. Na Finlândia, no entanto, todas as escolas devem fornecer duas línguas estrangeiras como disciplinas facultativas, para além das que todos os estudantes aprendem como disciplinas obrigatórias.

Dois países introduziram recentemente reformas relativas às línguas estrangeiras concedidas como um direito. Na Grécia, desde 2020/2021, o tema «línguas estrangeiras» já não é oferecido como um direito a todos os estudantes do terceiro ano do ensino secundário geral, juntamente com a aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras. Esta reforma está relacionada com um aumento do número de anos durante os quais todos os estudantes devem estudar duas línguas estrangeiras (ver figura B3), introduzido em 2020/2021. Na Letónia, desde a introdução do novo currículo para o ensino secundário superior em 2020, todas as escolas tiveram de oferecer uma terceira língua estrangeira como direito nos três anos deste nível de ensino.

Em muitos países, a oferta de línguas estrangeiras não se limita às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias ou disciplinas facultativas que todas as escolas devem oferecer. Com efeito, num grande número de países, as escolas gozam de alguma autonomia que lhes permite oferecer o ensino de línguas estrangeiras adicionais. Este ensino pode fazer parte de opções específicas selecionadas por escolas individuais. No entanto, a oferta curricular concebida a nível escolar e as iniciativas lançadas localmente não são relatadas nesta secção, que se centra nos regulamentos de nível superior que definem a oferta mínima de línguas estrangeiras para todos os alunos. O capítulo C contém dados complementares, uma vez que fornece informações sobre as taxas de participação dos estudantes no ensino primário e secundário na aprendizagem de línguas.

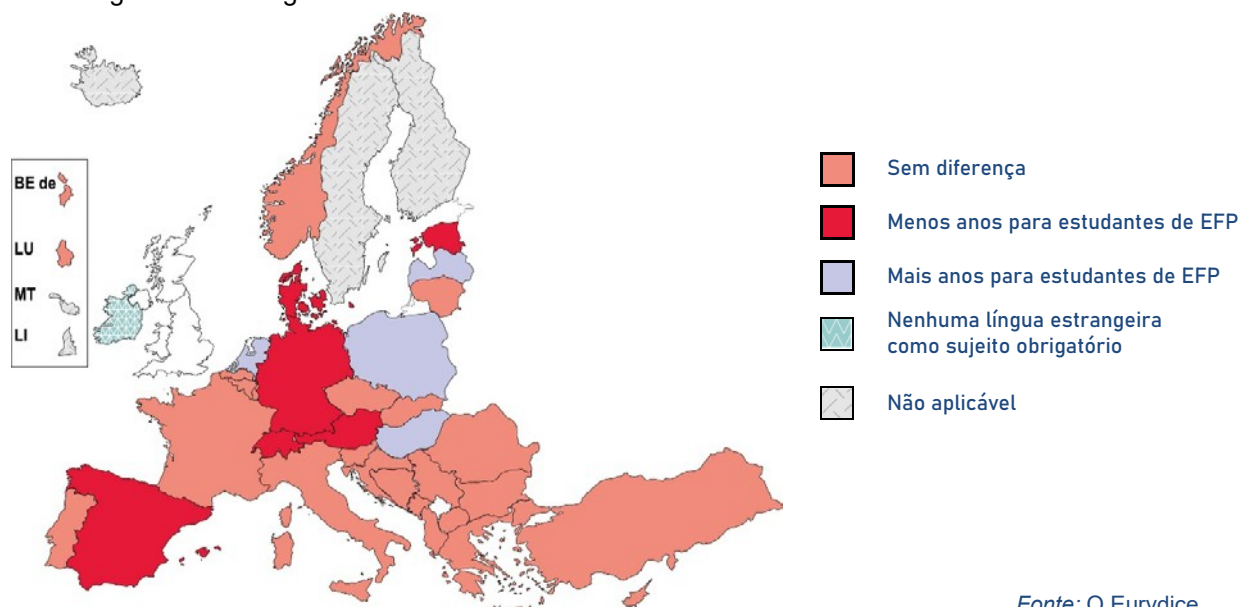
NA MAIORIA DOS PAÍSES, OS ESTUDANTES DE EFP TERÃO APRENDIDO UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA DURANTE O MESMO NÚMERO DE ANOS QUE OS SEUS PARES NO ENSINO GERAL

Os quatro indicadores anteriores centram-se na oferta de línguas estrangeiras no ensino geral. A figura B5 compara a oferta da primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória no ensino geral e no EFP. Mais especificamente, analisa o número de anos que os estudantes do ensino profissional e do ensino

secundário geral passam a aprender uma língua estrangeira como disciplina obrigatória ⁽³⁴⁾. Para efeitos de comparabilidade, apenas são considerados os percursos de EFP que dão acesso ao ensino superior.

Na grande maioria dos países europeus (21 em 31), todos os estudantes do ensino profissional e secundário geral são obrigados a aprender uma língua estrangeira durante o mesmo número de anos até ao final dos seus estudos. No entanto, em alguns casos (seis países), pelo menos alguns estudantes do EFP terão aprendido uma língua estrangeira durante um número inferior de anos até ao final do ensino secundário. Na Dinamarca, Alemanha, Espanha e Suíça, não é obrigatório que todos os estudantes de EFP aprendam uma língua estrangeira; tal depende do programa de educação e formação que seguem. Consequentemente, o requisito de cada estudante aprender uma língua estrangeira aplica-se apenas aos estudantes antes de iniciarem o seu programa de EFP, ou seja, antes de terem 15 ou 16 anos, dependendo do país. Na Estónia, a aprendizagem de línguas estrangeiras é obrigatória para todos os estudantes durante o primeiro ano de estudos de EFP, ao passo que, no ensino geral, é obrigatória até ao final do ensino secundário. Por último, na Áustria, a duração mais curta do programa de EFP (1 ano menos) no ensino secundário superior representa a diferença.

Inversamente, na Letónia, na Hungria, nos Países Baixos e na Polónia, os programas de EFP são mais longos, pelo que os estudantes do EFP estudam uma língua durante um ano mais do que os seus homólogos no ensino geral.



Fonte: O Eurydice.

Figura 9 Figura B5: Diferença entre estudantes do ensino geral e estudantes de EFP no número de anos de aprendizagem de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, 2021/2022

Notas explicativas

Dada a complexidade do EFP e o elevado número de percursos em alguns países, apenas os programas que proporcionam acesso direto ao ensino superior (ou seja, CITE-P 354) são considerados neste indicador. Além disso, neste âmbito definido, a informação baseia-se nos programas mais representativos, excluindo os programas prestados em instituições dedicadas a domínios muito específicos (por exemplo, artes plásticas e artes do espetáculo). Estão igualmente excluídos os programas de educação de adultos, os programas de educação de necessidades especiais ou os percursos com um número muito reduzido de estudantes. Neste âmbito, quando os programas profissionais têm uma duração diferente, considera-se que o mais curto indica a idade final. Para mais informações sobre a classificação CITE, ver CITE 2011 (UNESCO UIS, 2012).

Este número trata principalmente das línguas descritas como «estrangeiras» (ou «modernas») no currículo. As línguas regionais e/ou minoritárias (Figura B9) e as línguas clássicas (Figura B10) só são incluídas quando o currículo as designa como alternativas às línguas estrangeiras.

34 O número de anos considerado para os estudantes de EFP é todo o período durante o qual todos os estudantes do EFP têm de estudar (pelo menos) uma língua estrangeira, incluindo durante a frequência do ensino pré-primário, primário e secundário inferior.

Para mais informações sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória no ensino geral, ver figuras B1 e B2.

Nenhuma língua estrangeira como sujeito obrigatório: não há obrigação de todos os estudantes aprenderem uma língua estrangeira.

As informações baseiam-se no currículo ou noutros documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de alto nível.

Para as definições de «currículo», «língua estrangeira», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», «língua obrigatória», «documentos de orientação» e «autoridades educativas de alto nível», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Croácia e Países Baixos: existem diferenças na duração dos programas profissionais e o valor representa o mais curto.

Malta, Suécia e Islândia: não existem vias de EFP no âmbito do indicador.

Finlândia: na sequência de uma reforma introduzida em 2018, a duração do ensino de línguas estrangeiras não é regulada centralmente para os estudantes de EFP. Varia de acordo com os requisitos para a qualificação em causa, a aprendizagem prévia do aluno e o plano de desenvolvimento de competências pessoais do aluno. Duas línguas estrangeiras estão entre os requisitos de competência para todas as qualificações.

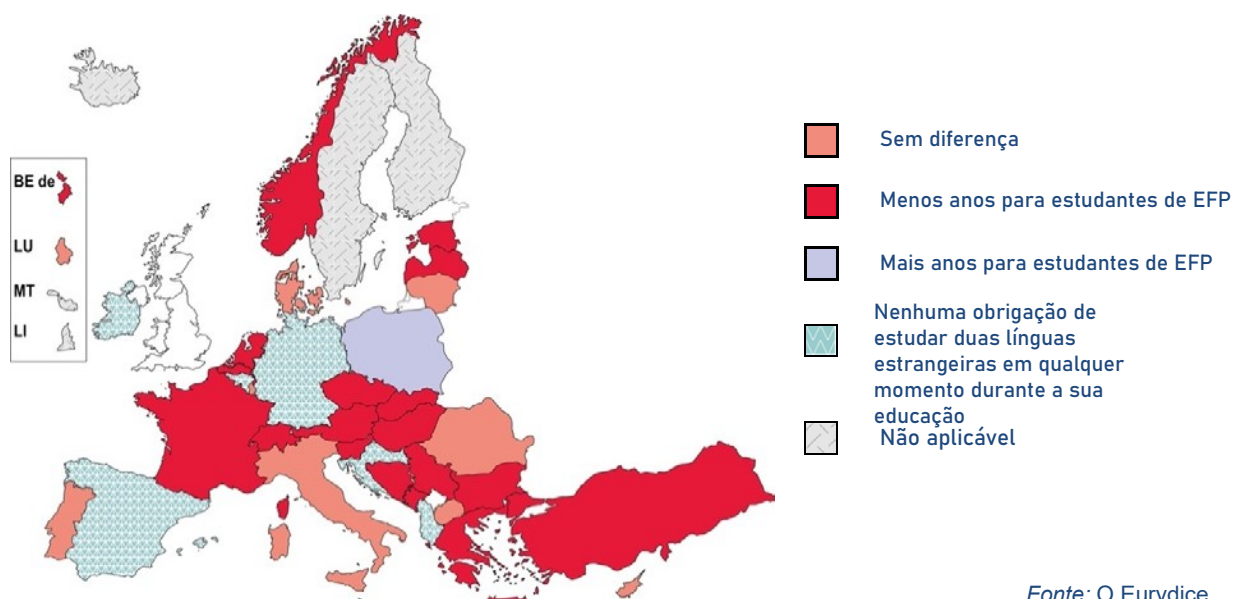
Listenstaine: a parte escolar dos programas de EFP é fornecida na Suíça.

NA MAIORIA DOS PAÍSES, OS ESTUDANTES DO EFP TERÃO PASSADO MENOS ANOS A APRENDER DUAS LÍNGUAS DO QUE OS SEUS PARES NO ENSINO GERAL

Embora, na maioria dos países, todos os estudantes de EFP aprendam uma língua estrangeira durante o mesmo número de anos que os seus pares no ensino geral (ver figura B5), a mesma comparação para a segunda língua revela maiores diferenças entre os estudantes do EFP e os estudantes do ensino geral (figura B6). A figura B6 baseia-se nos requisitos mais baixos em termos de aprendizagem obrigatória de duas línguas estrangeiras para todos os estudantes nos numerosos percursos individuais no EFP e no ensino geral⁽³⁵⁾. As taxas de participação dos estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras nos dois programas educativos estão disponíveis no capítulo C (ver figura C5).

Em 19 sistemas de ensino, verifica-se uma diferença no tempo de aprendizagem de duas línguas estrangeiras entre os dois tipos de programas educativos, em detrimento dos estudantes do EFP. Na maioria dos casos, é de 3 ou 4 anos. No entanto, a diferença é de 2 anos na Bulgária e na Grécia e de um ano nos Países Baixos e na Noruega.

35 Para efeitos de comparabilidade, apenas são considerados os percursos de EFP que dão acesso ao ensino superior. O número de anos previstos para os estudantes de EFP é todo o período durante o qual todos os estudantes do EFP têm de estudar (pelo menos) duas línguas estrangeiras, incluindo durante a frequência do ensino primário e secundário inferior.



Fonte: O Eurydice.

Figura 10 Figura B6: Diferença entre estudantes do ensino geral e estudantes de EFP no número de anos de aprendizagem simultânea de duas línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias, 2021/2022

Notas explicativas

Ver as notas explicativas da figura B5.

Para mais informações sobre a aprendizagem de duas línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias no ensino geral, ver figuras B1 e B3.

Notas específicas por país

Malta, Suécia e Islândia: não existe uma via de EFP no âmbito deste indicador.

Finlândia: na sequência de uma reforma introduzida em 2018, a duração do ensino de línguas estrangeiras não é regulada centralmente para os estudantes de EFP. Varia de acordo com os requisitos para a qualificação em causa, a aprendizagem prévia do aluno e o plano de desenvolvimento de competências pessoais do aluno. Duas línguas estrangeiras estão entre os requisitos de competência para todas as qualificações.

Listenstaine: a parte escolar dos programas de EFP é fornecida na Suíça.

Na maioria dos sistemas de ensino com requisitos mais baixos para o EFP (Comunidades de Língua Alemã e Flamengo da Bélgica), Chéquia, Estónia, Grécia, França, Letónia, Países Baixos, Bósnia-Herzegovina, Suíça, Montenegro e Sérvia, os estudantes do EFP começam a aprender uma segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória antes do ensino secundário superior, quando o ensino básico continua a ser comum para todos. No ensino secundário superior, esta aprendizagem deixou de ser obrigatória para todos os estudantes dos programas de EFP (embora alguns possam continuar a aprender duas línguas estrangeiras), continuando a ser obrigatório para os estudantes do ensino geral. Na Hungria, Áustria, Eslovénia, Eslováquia, Noruega e Türkiye, a segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória diz unicamente respeito a todos os estudantes do ensino secundário geral. Por último, na Bulgária, todos os estudantes do EFP estudam duas línguas estrangeiras obrigatórias durante dois anos, ao passo que, para os seus homólogos do ensino geral, são obrigatórias durante 4 anos, até ao final do ensino secundário.

Em oito países (Dinamarca, Itália, Chipre, Lituânia, Luxemburgo, Portugal, Roménia e Macedónia do Norte), não há diferença entre os dois tipos de programas educativos. Por outras palavras, isto significa que, no final do ensino secundário, os estudantes do EFP e do ensino geral terão aprendido duas línguas simultaneamente durante o mesmo número de anos.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Por último, na Comunidade Francesa da Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Croácia e Albânia não é necessário que todos os estudantes estudem duas línguas, quer no ensino básico, quer no ensino secundário superior.

Na Polónia, a duração mais longa dos programas de EFP explica o ano adicional gasto na aprendizagem de línguas pelos estudantes de EFP.

SECÇÃO II — DIVERSIDADE DE LÍNGUAS OFERECIDAS

A secção anterior concentrou-se no número de línguas estrangeiras obrigatórias para todos os estudantes e no período durante o qual os estudantes têm de aprender línguas estrangeiras. Esta secção centra-se nas línguas específicas ensinadas nas escolas na Europa.

A secção começa por analisar as línguas obrigatórias para todos os alunos durante, pelo menos, um ano letivo (ver figura B7). Em seguida, continua discutindo as línguas estrangeiras que todas as escolas devem fornecer e aquelas a partir das quais as escolas podem escolher ao criar seu currículo de língua estrangeira (ver Figura B8). A secção examina as línguas que, por vezes, os currículos consideram alternativas às línguas estrangeiras, nomeadamente as línguas regionais e minoritárias, e as línguas clássicas (ver figuras B9 e B10). Outra área de investigação é a prestação de ensino de língua doméstica (ou seja, línguas faladas pelos estudantes em casa) a estudantes oriundos da imigração (ver figura B11). Por último, a imagem de línguas específicas ensinadas nas escolas é completada por uma visão geral das línguas utilizadas para ministrar a aprendizagem integrada de conteúdos e línguas (CLIL), ou seja, a oferta de aprendizagem em que uma língua diferente da língua de ensino é utilizada para ensinar várias disciplinas (ver figura B12).

Todos os indicadores desta secção baseiam-se nos dados recolhidos através da rede Eurydice. Por conseguinte, abrangem 39 sistemas educativos em 37 países ⁽³⁶⁾.

UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA PARA TODOS É ESPECIFICADA EM MAIS DE METADE DE TODOS OS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEUS: É, NA MAIORIA DAS VEZES, INGLÊS

A aprendizagem de uma língua estrangeira é obrigatória em quase todos os países europeus (ver capítulo B, secção I). A figura B7 examina se as autoridades educativas de nível superior definem uma língua estrangeira específica (ou línguas estrangeiras específicas) que todos os estudantes devem estudar durante, pelo menos, um ano letivo. A tónica é colocada nos estudantes do ensino primário e secundário inferior.

Como mostra o número, em mais de metade dos sistemas educativos inquiridos (22 em 39 sistemas educativos), todos os estudantes devem estudar uma língua estrangeira específica (ou línguas estrangeiras específicas). Nos outros sistemas, os alunos ou as escolas podem escolher qual língua ou línguas são estudadas. As autoridades educativas de nível superior orientam frequentemente esta escolha definindo várias línguas a partir das quais as escolas e/ou os estudantes devem escolher (ver figura B8).

Na maioria dos sistemas de ensino com línguas obrigatórias específicas, os documentos oficiais definem apenas uma língua obrigatória para todos. Duas línguas estrangeiras específicas que são obrigatórias para todos são definidas nas Comunidades flamengas e germanófonas da Bélgica, Chipre, Suíça e Islândia. No Luxemburgo, existem três línguas estrangeiras obrigatórias específicas.

O inglês é obrigatório em quase todos os sistemas de ensino que definem uma língua estrangeira obrigatória específica: 21 dos 22 sistemas educativos (todos exceto a Finlândia). Na maioria destes sistemas (15 sistemas), o inglês é a única língua estrangeira obrigatória especificada.

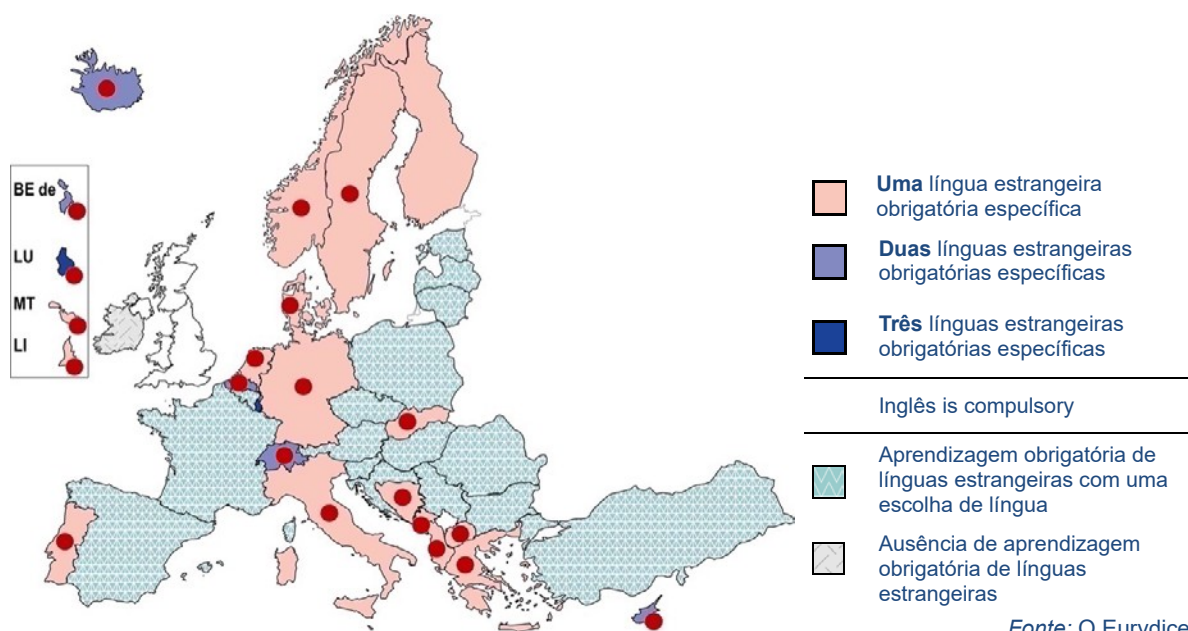
Línguas diferentes do inglês são obrigatórias para todos os alunos apenas em alguns países.

O francês é obrigatório para todos os estudantes das Comunidades flamengas e germanófonas da Bélgica, Chipre, Luxemburgo e alguns cantões na Suíça. Nas duas Comunidades belgas e no Luxemburgo, o francês é a primeira língua estrangeira que todos os estudantes devem estudar. Em Chipre, é a segunda língua estrangeira obrigatória, depois do inglês. Na Suíça, a ordem varia: nos cantões que definem o francês como língua estrangeira obrigatória, é por vezes a primeira e, por vezes, a segunda língua obrigatória (ver as notas específicas por país na figura B7 para mais pormenores). É de salientar que o francês é obrigatório principalmente nos países em que é uma das línguas oficiais do Estado (todos os países acima referidos, exceto Chipre; ver figura A1).

36 Para mais informações sobre a cobertura do presente relatório por país, ver a introdução ao relatório.

Do mesmo modo, o alemão é obrigatório em países onde é uma das línguas estatais, nomeadamente no Luxemburgo e em todos os cantões não de língua alemã na Suíça.

A Finlândia e a Islândia especificam algumas línguas nórdicas como obrigatórias para todos os estudantes. Na Finlândia, a segunda língua estatal (sueca ou finlandesa, dependendo da língua principal da escola) é obrigatória. Na Islândia, juntamente com o inglês, o dinamarquês é obrigatório (o norueguês ou o sueco podem substituí-lo em determinadas circunstâncias).



Fonte: O Eurydice.

Figura 11 Figura B7: Línguas estrangeiras específicas obrigatórias para todos os estudantes do ensino primário e secundário inferior (CITE 1-2), 2021/2022

Notas explicativas

A figura mostra se o currículo ou outros documentos de orientação emitidos pelas autoridades de nível superior (educação) especificam as línguas estrangeiras obrigatórias que todos os estudantes do ensino primário e/ou secundário devem aprender durante, pelo menos, um ano letivo. Se for esse o caso, é indicado o número de línguas obrigatórias. Quando se trata de pormenores sobre quais línguas estrangeiras são obrigatórias para todos, apenas o inglês é exibido. Idiomas diferentes do inglês são especificados no texto associado.

Para as definições de «currículo», «língua estrangeira», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», «linguagem como sujeito obrigatório», «documentos de orientação» e «autoridade de nível superior (educação)», ver o glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE fr): apenas a Região de Bruxelas-Capital e os municípios valões conhecidos como «fronteira linguística» (Comines-Warneton, Mouscron, Flobecq e Enghien) têm uma língua obrigatória específica, que é o neerlandês. Noutras partes da Comunidade Francesa da Bélgica, não existe uma língua estrangeira específica que seja obrigatória para todos os estudantes.

Bélgica (BE de): O francês é a primeira língua estrangeira. Apenas nas escolas onde o francês é a língua de ensino é o alemão a primeira língua estrangeira. O inglês não é definido em documentos de direção de nível superior como uma língua estrangeira obrigatória. No entanto, na prática, todas as escolas secundárias gerais exigem que os alunos aprendam inglês. Por conseguinte, o número refere-se a duas línguas estrangeiras obrigatórias específicas e identifica o inglês como obrigatório.

Alemanha: em nove Länder, o inglês é obrigatório como primeira língua estrangeira. O francês é obrigatório no Sarre.

Irlanda: todos os alunos devem estudar as duas línguas estaduais: Inglês e irlandês. No entanto, nenhum deles é considerado uma língua estrangeira pelo currículo.

Espanha: O inglês é uma língua obrigatória específica em apenas algumas comunidades autónomas (por exemplo, Valência, Rioja e Castilla-La Mancha).

Finlândia: O sueco é obrigatório nas escolas onde o finlandês é a língua da escolaridade, e o finlandês é obrigatório nas escolas onde o sueco é a língua da escolaridade.

Bósnia-Herzegovina: a abordagem para a coleta de dados foi diferente de outros países. A informação 2021/2022 é baseada em um levantamento de regulamentos cantonais. Na maioria dos cantões, o inglês é obrigatório.

Suíça: duas línguas estrangeiras são obrigatórias para os estudantes. As línguas obrigatórias especificadas incluem todas as línguas oficiais (francês, alemão, italiano e romanche) e o inglês. A ordem depende do cantão. Normalmente, uma língua nacional é especificada como a primeira língua estrangeira obrigatória e o inglês como a segunda língua estrangeira ou o inglês é especificado como a primeira língua estrangeira obrigatória e uma língua nacional como a segunda. Mais especificamente, na maioria dos cantões de língua alemã, a primeira língua estrangeira obrigatória é o inglês e o segundo é o francês (em alguns cantões, a ordem é invertida). Em cantões francófonos, a primeira língua estrangeira é o alemão e o segundo é o inglês. No cantão de língua italiana, a primeira língua estrangeira obrigatória é o francês e a segunda é o alemão.

A análise do desenvolvimento da aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras ao longo do tempo revela que as políticas em matéria de línguas obrigatórias são bastante estáveis na Europa. No entanto, registaram-se algumas alterações nos últimos anos. Na UE, o Luxemburgo adotou, em 2017, uma reforma que introduz o francês no ensino pré-escolar a partir dos 3 anos de idade. Isto implica que as crianças agora aprendem francês antes de começarem a aprender alemão, que começam quando têm 6 anos (antes da reforma, o alemão era a primeira língua obrigatória, seguida do francês). Como antes da reforma, o inglês é a terceira língua que todos os estudantes do Luxemburgo devem aprender. Fora da UE, no Montenegro, uma reforma de 2017 introduziu o inglês como língua estrangeira obrigatória para todos os estudantes do primeiro ano do ensino primário. Considerando o período mais longo que foi mapeado ao longo de diferentes edições do presente relatório (abrangendo as duas últimas décadas), alguns outros países (por exemplo, Itália, Portugal e Eslováquia) implementaram reformas que introduzem o inglês como assunto obrigatório (para mais pormenores, ver Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017, p. 44).

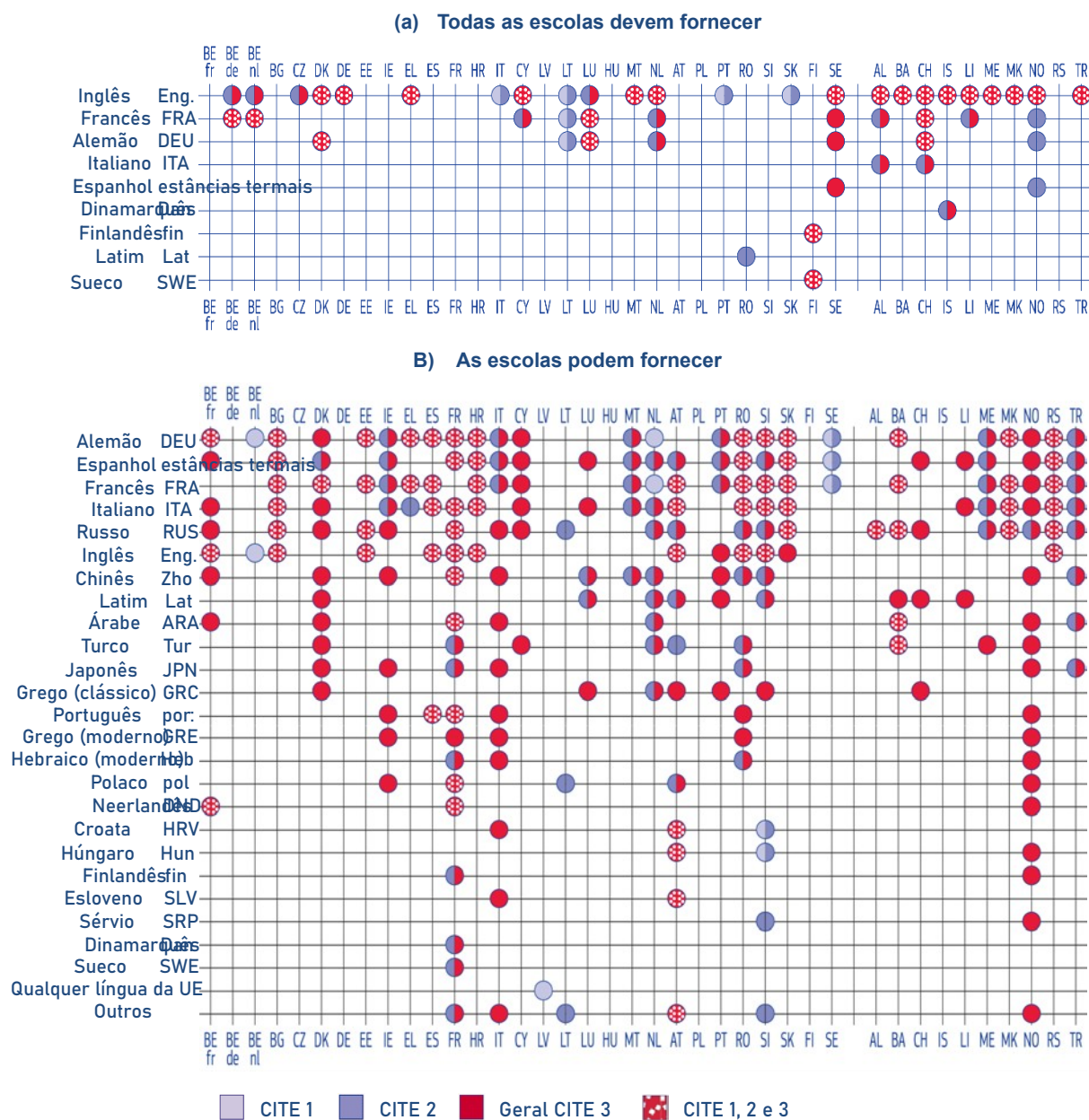
As informações sobre as línguas que os documentos de orientação definem como obrigatórios podem ser complementadas por dados sobre as proporções reais de estudantes que estudam diferentes línguas. Esses dados são fornecidos na secção II do capítulo C.

EM POUCO MAIS DE UM TERÇO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS, OS DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR ESPECIFICAM PELO MENOS DUAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS QUE TODAS AS ESCOLAS DEVEM FORNECER.

As línguas estrangeiras que os estudantes aprendem (ver Capítulo C, Secção II) dependem da disposição linguística estipulada no currículo. A figura B8 mostra as línguas estrangeiras específicas fornecidas nas escolas de acordo com os documentos de direção de nível superior. Contém duas partes: a parte a) indica línguas estrangeiras específicas que todas as escolas devem fornecer; a parte b) ilustra as línguas estrangeiras que as escolas podem optar por fornecer aos estudantes.

Em quase todos os países, os documentos de direção de alto nível especificam as línguas estrangeiras que as escolas devem fornecer ou podem fornecer (ou ambas) para, pelo menos, um nível de ensino. Além disso, podem permitir ou incentivar as escolas a oferecer línguas diferentes das especificadas. Em alguns casos, os documentos de orientação fazem referência explícita à autonomia escolar no que diz respeito às línguas que podem fornecer, especificando as que devem ser fornecidas (na Comunidade germanófono da Bélgica e na Finlândia). Noutros casos, os documentos de direção não especificam nem as línguas que as escolas podem fornecer nem as que devem fornecer, dando-lhes plena autonomia para decidirem sobre este assunto (na Hungria e na Polónia).

Na maioria dos países, os documentos de direção de alto nível especificam uma ou mais línguas estrangeiras que todas as escolas devem fornecer. Na maioria dos casos, essas línguas são o inglês, seguido do francês e/ou alemão. Quando outras línguas são especificadas, são muitas vezes línguas oficiais do Estado (finlandês/sueco na Finlândia e italiano na Suíça) ou uma língua de um país vizinho (italiano na Albânia). Em muitos casos, especialmente ao nível do ensino primário, é obrigatório que os estudantes aprendam as línguas estrangeiras especificadas (ver figura B7). Além disso, a Figura B8 mostra que o número de línguas estrangeiras especificadas aumenta no nível secundário. Na Suécia, Suíça e Noruega, devem ser fornecidas quatro línguas estrangeiras específicas em todas as escolas do ensino secundário inferior e/ou geral, consoante o país.



Fonte: O Eurydice.

Figura 12 Figura B8: Línguas estrangeiras especificadas nos documentos de orientação de nível superior para o ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022

Notas explicativas

Este número mostra línguas estrangeiras específicas fornecidas nas escolas de acordo com o currículo ou outros documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de alto nível. A parte a) indica as línguas estrangeiras que todas as escolas devem fornecer; a parte b) mostra as línguas estrangeiras que as escolas podem optar por fornecer. Em alguns casos, as escolas são autorizadas ou incentivadas a oferecer línguas adicionais às especificadas.

Para um ou mais níveis de ensino, o currículo ou os documentos de orientação de nível superior não podem especificar as línguas estrangeiras que as escolas devem ou podem fornecer. Em alguns casos, podem fazer referência explícita à autonomia escolar neste domínio político.

Este valor e as notas específicas por país não especificam se as línguas indicadas devem ser fornecidas como primeira, segunda ou terceira línguas.

As línguas clássicas (ou seja, o grego clássico e o latim) só são incluídas quando o currículo ou documentos de direção de nível superior os designam como alternativas às línguas estrangeiras.

Em cada parte da figura, as línguas são listadas por ordem decrescente de acordo com o número de sistemas de ensino que as incluem no seu currículo ou documentos de orientação de alto nível. A classificação não tem em conta o(s) nível(s) de ensino para o(s) qual(is) é(m) recomendada(s)/necessária(s) a oferta de língua estrangeira. Se várias línguas estiverem listadas no mesmo número de sistemas educativos, são ordenadas por ordem alfabética de acordo com o respetivo código ISO 639-3 (ver <http://www.sil.org/iso639-3/>, último acesso: 13 de julho de 2022).

As línguas oficiais da UE são exibidas quando são ministradas em, pelo menos, dois sistemas de ensino; todas as outras línguas são apresentadas quando são ministradas em, pelo menos, três sistemas de ensino. Todas as línguas que não são apresentadas são assinaladas como «outras» na figura e especificadas nas notas específicas por país.

Para as definições de «currículo», «língua estrangeira», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)» e «documentos de orientação», ver o Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE fr): na região de Bruxelas-Capital e nas comunas valãs com estatuto linguístico especial, juntamente com a Comunidade Flamengo da Bélgica, todas as escolas devem ministrar o ensino primário e secundário em neerlandês. Nas comunas valãs com estatuto linguístico especial, juntamente com a Comunidade de língua alemã, as escolas devem fornecer o alemão no ensino primário e secundário geral. A partir de setembro de 2022, a língua gestual (francesa) pode ser oferecida no ensino secundário geral.

Alemanha: em nove Länder, todas as escolas devem fornecer inglês. Todas as escolas devem fornecer francês no Sarre.

França: «Outras» línguas incluem armênio, cambojano e as línguas regionais basco, bretão, catalão, córsega, crioulo, melanésio línguas, occitano e taitiano no ensino secundário geral. No ensino secundário inferior, o coreano, vietnamita e a língua regional Gallo, as línguas regionais da Alsácia e as línguas regionais de Moselle também podem ser oferecidas. No ensino secundário geral, o norueguês, o persa, o tâmil e as línguas regionais valisianas e futunianas também podem ser oferecidas.

Itália: «Outras» línguas incluem albanês e sérvio/croata, considerado serbo-croata.

Lituânia: «Outras» línguas incluem o letão.

Países Baixos: todas as escolas da província de Friesland devem oferecer Frisian.

Áustria: «Outras» línguas incluem checo, eslovaco e bósnio/croata/sérvio ensinado como uma língua.

Eslovénia: As línguas «outras» incluem a língua gestual macedónia e eslovena no ensino secundário inferior.

Finlândia: O sueco deve ser ministrado nas escolas em que a língua de escolaridade é o finlandês e o finlandês nas escolas em que a língua de escolaridade é o sueco.

Bósnia-Herzegovina: escolas no cantão de Sarajevo podem optar por fornecer árabe e turco.

Suíça: as línguas estrangeiras a fornecer diferem consoante as regiões linguísticas e os cantões: Os cantões francófonos devem fornecer alemão e inglês, os cantões de língua alemã devem fornecer francês e inglês, e os cantões de língua italiana devem fornecer alemão, francês e inglês no ensino primário e secundário geral. O italiano deve ser ministrado no ensino secundário geral em todos os cantões de língua francesa e alemã. O Romansh deve ser fornecido na parte germanófona do Cantão de Graubünden.

Noruega: «Outras» línguas incluem albanês, estónio, islandês, amárico, bósnio, dari, filipino, cantonês, coreano, curdo (sorani), Oromo, Punjabi, persa, somali, tâmil, língua gestual (noruega), tailandesa, tigrina, urdu e vietnamita.

Além das línguas estrangeiras que as escolas devem fornecer, os documentos de direção de alto nível mencionam frequentemente línguas estrangeiras que as escolas podem optar por fornecer. Além do inglês, francês e alemão, as línguas estrangeiras mais frequentemente especificadas são o espanhol, o italiano e o russo. Depois vem o chinês, seguido pelo latim, árabe, turco, japonês, grego clássico e português. Em vários países, as línguas clássicas (ou seja, o grego clássico e o latim) aparecem em documentos de direção de alto nível como línguas estrangeiras que as escolas podem fornecer. Em outras palavras, são alternativas às línguas estrangeiras modernas e podem ser estudadas em vez delas. Por último, de acordo com documentos de orientação de alto nível, as escolas de uma minoria de países podem fornecer algumas outras línguas europeias.

Como previsto, o número de línguas estrangeiras especificadas que as escolas podem optar por oferecer aumentos no ensino secundário geral, especialmente no ensino secundário geral. Quando os estudantes

atingem esse nível de ensino, devem frequentemente estudar mais de uma língua estrangeira ou ter a oportunidade de estudar várias línguas estrangeiras como disciplinas facultativas (ver figuras B3 e B4). Portanto, a provisão de língua estrangeira no currículo reflete os requisitos para os alunos descritos no currículo.

O número de línguas estrangeiras especificadas que as escolas podem fornecer é muito elevado em França e na Áustria nos três níveis de ensino. Este número é também particularmente elevado no ensino secundário inferior e geral na Hungria, na Roménia e na Eslovénia. Em alguns países, o currículo especifica um elevado número de línguas estrangeiras que as escolas podem fornecer no ensino secundário geral, mais especificamente. É o caso da Dinamarca, Irlanda, Itália e Noruega.

CERCA DE METADE DE TODOS OS PAÍSES EUROPEUS ESPECIFICA AS LÍNGUAS REGIONAIS OU MINORITÁRIAS EM DOCUMENTOS OFICIAIS RELACIONADOS COM A EDUCAÇÃO

Em toda a Europa, juntamente com as línguas oficiais do Estado, as línguas regionais ou minoritárias são faladas em partes dos territórios dos países. Embora o estatuto jurídico e o número de pessoas que falam estas línguas variem muito, muitas têm em comum algum grau de precariedade (Gerken, 2022). Na maioria dos países europeus, a legislação reconhece oficialmente pelo menos uma língua regional ou minoritária (ver figura A1) e promove a sua utilização em diferentes domínios da vida pública, incluindo a administração pública, os serviços jurídicos, a educação, os meios de comunicação social, a cultura e a vida económica e social.

A figura B9 centra-se na inclusão de línguas regionais ou minoritárias na educação. Indica se os documentos oficiais (direção) emitidos pelas autoridades educativas de alto nível — tais como currículos nacionais ou programas educativos, documentos nacionais de avaliação ou exame, ou regulamentos que exigem que as escolas prestem aulas em línguas específicas — se referem à oferta de línguas regionais ou minoritárias e, se for esse o caso, apresentam as línguas abrangidas.

Como mostra o número, em cerca de metade dos sistemas educativos inquiridos, os documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de alto nível referem-se especificamente à oferta de determinadas línguas regionais ou minoritárias. O número de línguas abrangidas varia de uma ou duas (Dinamarca, Grécia, Países Baixos, Eslovénia e Albânia) a 10 ou mais (França, Croácia, Itália, Hungria, Polónia, Roménia e Sérvia).

Em alguns países, todas as línguas regionais ou minoritárias oficialmente reconhecidas (ver figura A1), e apenas estas línguas regionais ou minoritárias, são especificamente mencionadas nos documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de alto nível. É o caso da Itália, Hungria, Países Baixos, Polónia, Eslovénia, Finlândia, Suécia, Montenegro e Noruega. Na Polónia, por exemplo, todas as línguas regionais ou minoritárias oficialmente reconhecidas têm um currículo básico e as escolas são obrigadas a ministrar ensino de línguas regionais ou minoritárias se estiverem preenchidas determinadas condições (por exemplo, um número mínimo de estudantes candidatar-se ao estudo da língua). Nos Países Baixos, onde o Frisian é uma língua minoritária oficialmente reconhecida, todos os estudantes do ensino primário e secundário inferior da região da Frísia têm de estudar esta língua (consequentemente, todas as escolas nesta área têm de a fornecer). Para além da prestação de instrução, os documentos de direção podem referir-se à prestação de exames em línguas regionais ou minoritárias. Por exemplo, na Hungria, os estudantes podem fazer o seu exame final de conclusão do ensino secundário (érettségi) em qualquer uma das línguas regionais ou minoritárias oficialmente reconhecidas.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

	BEfr	BEde	BEnl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Sem referência	●	●	●		●			●	●						●	●			●
Asturiano	ast										●								
Bielorrusso	bel																●		
Bósnio	bos												●						
Bretão	bre											●							
Búlgaro	bul																		●
Catalão	cat										●	●		●					
Valência	cat										●								
Checo	ces												●						
Córsega	cos											●							
Kashubian	csb																		
Dinamarquês	dan						●												
Alemão	deu													●	●		●		●
Grego	ell													●					●
Basco	eus										●	●							
Ilhas Faroé	fao					●													
Finlandês	fin																		
Meänkieli	fit																		
Kven	fkv																		
Francês	fra													●					
Francoprovençal	frp											●		●					
Frisian	fry						●												
Friuliano	fur													●					
Galego	glg										●								
Hebraico	heb			●									●						
Croata	hrv												●	●					●
Húngaro	hun												●						
Armênio	hye			●															●
Italiano	ita												●						
Gronelandês	kal					●													
Karaim	kdr																		
Lituano	lit																		
Ladino	lfd													●					
Macedônio	mkd												●						
Baixo alemão	nds						●												
Occitano	oci										●	●		●					
Cartão	pcd											●							
Polaco	pol												●				●		●
Crioulo	rof											●							
Romany	rom			●															●
Romeno	ron																		●
Rusyn	rue												●						●
Aromaniano (Vlach)	rup																		
Russo	rus																●		
Eslovaco	slk												●						●
Esloveno	slv												●	●					●
Sami	sme																		
Albanês	sqi												●	●					
Sardenha	srd													●					
Sérvio	srp												●						●
Tahitian	tah											●							
Tártaro	tat																		
Turco	tur			●						●									
Ucraniano	ukr												●						●
Sorábio	wen						●												
Iídiche	yid																		
Outros												●							●

Figura 13 Figura B9: Línguas regionais ou minoritárias especificamente referidas nos documentos de orientação de nível superior para o ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Sem referência	•				•							•	•	•	•					•
Asturiano <i>ast</i>																				
Bielorrusso			•																	
Bósnio <i>bos</i>																•			•	
Bretão																				
Búlgaro <i>bul</i>						•													•	
Catalão																				
Valência <i>cat</i>																				
Checo			•		•															
Córsega <i>cos</i>																			•	
Kashubian			•																	
Dinamarquês <i>dan</i>																				
Alemão			•	•	•	•														
Grego <i>ell</i>										•										
Basco																				
Ilhas Faroé <i>fao</i>																				
Finlandês									•										•	
Meänkieli <i>fit</i>									•											
Kven																			•	
Francês <i>fra</i>																				
Francoprovençal																				
Frisian <i>fy</i>	•																			
Friuliano																				
Galego <i>glg</i>																				
Hebraico			•	•	•															
Croata <i>hrv</i>		•	•			•										•			•	
Húngaro		•	•			•	•	•											•	
Armênio <i>hye</i>			•																	
Italiano						•	•													
Gronelandês																				
Karaim			•																	
Lituano <i>lit</i>			•																	
Ladino																				
Macedônio <i>mkd</i>										•									•	
Baixo alemão																				
Occitano																				
Cartão																				
Polaco <i>pol</i>																				
Crioulo																				
Romany <i>rom</i>		•	•	•	•	•	•	•								•		•		
Romeno																			•	
Rusyn <i>rue</i>								•											•	
Aromiano (Vlach)																•		•		
Russo <i>rus</i>			•				•													
Eslovaco			•		•															
Esloveno <i>slv</i>		•																		
Sami									•	•									•	
Albanês <i>sqi</i>																•	•	•		
Sardenha																				
Sérvio <i>srp</i>						•										•	•			
Tahitian																				
Tártaro <i>tat</i>			•																	
Turco						•										•				
Ucraniano <i>ukr</i>			•	•	•	•													•	
Sorábio																				
Ídiche <i>yid</i>			•						•											
Outros			•																•	

Fonte: O Eurydice.

Figura 14 Figura B9: Línguas regionais ou minoritárias especificamente referidas nos documentos de orientação de nível superior para o ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022

Notas explicativas

A figura mostra as línguas regionais ou minoritárias mencionadas no currículo ou outros documentos de orientação emitidos pelas autoridades de nível superior (educação). Não é feita qualquer distinção entre níveis de ensino, percursos educativos ou tipos de escolas. Em alguns países, as línguas mencionadas só podem ser oferecidas em escolas de algumas regiões.

O termo «línguas regionais ou minoritárias» utilizado na figura inclui o conceito de «línguas não territoriais».

As línguas do quadro estão listadas por ordem alfabética de acordo com o seu código ISO 639-3 (ver <http://www.sil.org/iso639-3/>, último acesso: 27 de junho de 2022). As línguas que não têm código ISO 639-3 e grupos de línguas estão assinaladas como «outras» e são especificadas nas notas específicas por país.

Para as definições de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», «língua não territorial», «língua regional ou minoritária», «documentos de orientação» e «autoridade de nível superior (educação)», ver o glossário.

Notas específicas por país

França: «Outro» significa Gallo, Kibushi, Shimaore (maiote), línguas melanésias, línguas polinésias (Wallisian e Futunian), flamengo ocidental e as línguas regionais da Alsácia e Mosela (conhecidos como dialetos alsácia e muçulmano).

Hungria: «Outro» significa Boyash (um dialeto do Romany).

Polónia: «Outro» significa Lemko.

Eslováquia: em setembro de 2022, foram adotadas normas educativas para quatro línguas adicionais (búlgaro, checo, croata e polaco), ou seja, no início do ano letivo de 2022/2023.

Sérvia: «Outro» significa Bunjevac.

Em alguns outros países, os quadros jurídicos reconhecem apenas uma língua oficial (estatal) (ver figura A1), mas os documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de alto nível promovem a oferta de línguas regionais ou minoritárias. É o caso da Bulgária, Grécia, França, Lituânia e Albânia. Em França, por exemplo, o francês é a única língua oficial, mas nas áreas em que são faladas línguas regionais ou minoritárias, os estudantes devem poder estudá-las em todos os níveis de ensino, em especial como disciplinas facultativas no ensino secundário. Do mesmo modo, nas zonas da Albânia habitadas por minorias macedónias e gregas, os estudantes do ensino primário e secundário devem poder estudar, juntamente com o albanês, a sua língua de origem. Na Grécia, os documentos de orientação abrangem o ensino do turco, que ocorre em algumas escolas minoritárias. Na Bulgária, em 2017, as autoridades educativas de alto nível aprovaram currículos para o estudo de hebraico, armênio, romany e turco, que, se os alunos o desejarem, podem estudar por 2 horas por semana durante 7 anos.

Um grupo contrastante é constituído por países que concedem o estatuto oficial a línguas regionais ou minoritárias (ver figura A1) mas não fazem referência específica a estas línguas nos documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de alto nível. Isto aplica-se à Chéquia, Chipre, Letónia, Portugal e Suíça. No entanto, pode existir uma referência mais ampla a estas línguas. Por exemplo, na Chéquia, os membros das minorias nacionais têm o direito de ser educados na sua própria língua.

Por último, alguns países não reconhecem oficialmente as línguas regionais ou minoritárias (ver figura A1) nem se referem a estas línguas em documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de alto nível (Bélgica, Estónia, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Bósnia-Herzegovina, Islândia, Listenstaine e Türkiye).

AS LÍNGUAS CLÁSSICAS SÃO OBRIGATÓRIAS PARA, PELO MENOS, ALGUNS ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO SUPERIOR EM QUASE METADE DE TODOS OS PAÍSES EUROPEUS

A fim de proporcionar uma imagem completa da aprendizagem de línguas em toda a Europa, é importante considerar a oferta de línguas clássicas. Com efeito, os currículos nacionais muitas vezes não consideram o grego clássico e o latim «línguas estrangeiras» e, por conseguinte, as línguas em questão não estão incluídas nos outros indicadores da presente secção. Assim, para complementar os dados apresentados anteriormente, este indicador examina a provisão de línguas clássicas, independentemente de como o

currículo as categoriza. O indicador centra-se na oferta de línguas clássicas no ensino secundário inferior e geral.

A figura B10 concentra-se em dois tipos de regulamentos relativos ao fornecimento de línguas clássicas. O primeiro tipo de regulamentação estabelece as línguas clássicas como disciplinas obrigatórias, o que significa que os alunos são obrigados a estudar grego e/ou latim clássicos. Este requisito pode aplicar-se a todos os estudantes durante, pelo menos, uma parte do ensino secundário (por exemplo, um ano letivo) ou a algumas categorias de estudantes. O segundo tipo de regulamento estabelece o direito de (todos ou alguns) estudantes estudarem grego e/ou latim clássicos, o que significa que os estudantes podem decidir se estudarão essas línguas, enquanto os prestadores de ensino devem assegurar que a oferta linguística corresponde às escolhas dos estudantes. Em cada um dos casos acima referidos, o grego e/ou latim clássicos podem ser estudados como sujeitos de direito próprio ou em matérias que abrangem áreas mais vastas (por exemplo, «estudos clássicos»).

Como a parte a) da figura B10 mostra, no ensino secundário inferior, os documentos de orientação raramente estabelecem um requisito para todos os alunos estudarem línguas clássicas. A Roménia é o único país onde todos os estudantes do ensino secundário inferior têm de estudar latim, que está incluído na disciplina do sétimo grau «Cultura latina e românica». A Grécia e Chipre são os únicos países onde todos os estudantes do ensino secundário inferior têm de estudar grego clássico.

Em alguns outros países (ou sistemas educativos), a exigência de estudar línguas clássicas no ensino secundário inferior aplica-se apenas aos estudantes em percursos específicos (Comunidade Flamenga da Bélgica, Alemanha, Croácia, Países Baixos, Suíça e Liechtenstein). Por exemplo, na Alemanha, o grego e o latim clássicos são obrigatórios para estudantes que desejam obter a qualificação *Allgemeine Hochschulreife* no *Gymnasium* especializado em línguas clássicas. Em Liechtenstein, durante os anos mais baixos de estudos de *Ginásio*, todos os alunos têm de estudar latim. Na Comunidade Flamenga da Bélgica, Croácia e Suíça, os estudantes do ensino secundário inferior podem especializar-se em estudos clássicos e, por conseguinte, o grego e/ou latim clássicos tornam-se parte integrante do seu currículo.

Em quatro países (Alemanha, França, Luxemburgo e Áustria), os estudantes do ensino geral do ensino secundário inferior têm o direito de escolher o grego e/ou latim clássicos como disciplinas facultativas. Em França, este direito aplica-se a todos os estudantes do ensino secundário inferior e abrange tanto o grego clássico como o latim. Na Alemanha, no Luxemburgo e na Áustria, o direito diz respeito apenas aos estudantes em percursos específicos. Por exemplo, no Luxemburgo, os estudantes que estudam na «faixa clássica» podem escolher o latim, as línguas clássicas (clássica grega e latina) ou o chinês. Na Alemanha, a primeira língua estrangeira para estudantes de *Ginásio* tem de ser uma língua estrangeira moderna ou latina.

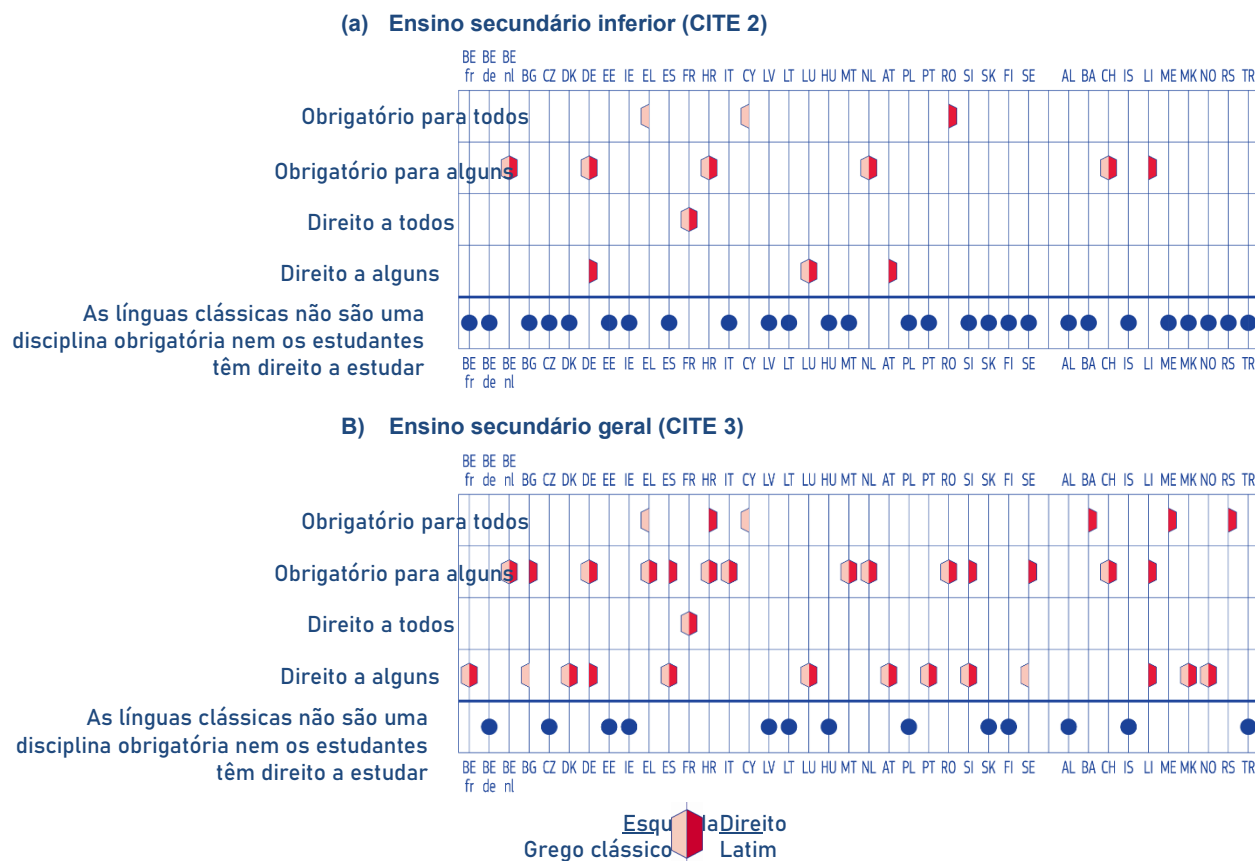
O número de países que dispõem de um requisito ou de um direito para os estudantes estudarem línguas clássicas é muito mais elevado no ensino secundário geral do que no ensino secundário inferior.

Todos os estudantes do ensino secundário geral na Croácia, Bósnia e Herzegovina, Montenegro e Sérvia têm de estudar latim durante, pelo menos, um ano letivo. Na Croácia, para além do requisito mínimo para todos os estudantes estudarem latim durante um ano, os alunos do «programa clássico» têm de estudar latim (e grego clássico) durante toda a duração do ensino secundário (inferior e superior). Em mais 13 sistemas de ensino, o latim é obrigatório apenas para estudantes em alguns percursos. Como mostra o exemplo da Croácia, estes percursos começam por vezes no ensino secundário inferior.

O grego clássico é obrigatório no ensino secundário superior em menos sistemas de ensino do que o latim. Todos os estudantes da Grécia e Chipre têm de estudar esta língua no início dos seus estudos secundários superiores. Na Grécia, os estudantes do ensino secundário superior podem ainda especializar-se em estudos clássicos e, para os estudantes neste percurso, o grego clássico (juntamente com o latim) é obrigatório para além do período em que é obrigatório para todos os estudantes. Em oito sistemas de ensino adicionais, o grego clássico é obrigatório apenas para estudantes em percursos específicos. Para esses alunos, o grego clássico é comumente obrigatório junto com o latim.

Em França, no ensino secundário geral, tal como no ensino secundário inferior, todos os estudantes têm direito a estudar línguas clássicas como disciplinas facultativas. Em vários outros países europeus, os estudantes do ensino secundário geral têm o direito de estudar línguas clássicas, mas apenas em alguns percursos. Mais especificamente, em 11 sistemas de ensino, os estudantes em alguns percursos têm o direito de estudar latim e em 11 estudantes de sistemas em alguns percursos podem optar por estudar grego clássico. Estes dois grupos de sistemas educativos sobrepõem-se em grande parte, uma vez que

tanto o grego clássico como o latim são comumente entre as disciplinas opcionais. Por exemplo, em Portugal, tanto o grego clássico como o latim são disciplinas facultativas para estudantes que estão no caminho das «línguas e humanidades».



Fonte: OEurydice.

Figura 15 Figura B10: O estudo do grego clássico e latim no ensino secundário geral (CITE 2-3), 2021/2022

Notas explicativas

A figura mostra se o grego clássico e o latim são obrigatórios para (todos ou alguns) estudantes e se (todos ou alguns) estudantes têm o direito de estudar essas línguas. As informações baseiam-se no currículo ou noutros documentos de orientação emitidos pelas autoridades de nível superior (educação).

O grego e/ou latim clássicos podem ser estudados como sujeitos de direito próprio ou em matérias que abrangem áreas mais vastas (por exemplo, «estudos clássicos»). A figura considera ambas as situações.

Para as definições de «língua clássica», «língua estrangeira», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», «língua como sujeito obrigatório», «língua enquanto direito», «documentos de orientação» e «autoridade de nível superior (educação)», ver o glossário.

Nota específica por país

Bélgica (BE fr): na sequência de uma reforma curricular em curso, o latim passará a ser um tema obrigatório durante os primeiros 2 a 3 anos do ensino secundário inferior (CITE 2) a partir de 2028.

De um modo geral, considerando os dois níveis de ensino inquiridos, os países em que os estudantes são obrigados ou habilitados a estudar línguas clássicas no ensino secundário são frequentemente aqueles em que a língua estatal decorre diretamente do grego ou do latim clássico e/ou daqueles em que o ensino secundário geral consiste em diferentes especializações de estudos, incluindo percursos muito orientados para a academia.

É igualmente digno de nota que, quando a regulamentação dos países não estabelece um requisito ou o direito de os estudantes estudarem línguas clássicas, as escolas podem ainda estar em condições de fornecer essas línguas. Por exemplo, na Polónia, um regulamento que está em vigor desde 2021/2022 permite aos diretores de escolas secundárias decidir quais as matérias facultativas — a partir de uma lista de disciplinas que inclui o latim — que irão fornecer. Como há para outras disciplinas opcionais, há um currículo estadual para o latim. Além disso, na Polónia, as escolas secundárias superiores fornecem por vezes o tema «Cultura latina e antiga», para o qual existe também um currículo. Do mesmo modo, na Eslováquia, as escolas secundárias podem optar por fornecer latim e, se o fizerem, utilizam o currículo estatal para esta matéria. Na Comunidade Francesa da Bélgica e da Eslovénia, o latim pode ser incluído no conjunto de disciplinas facultativas ministradas no ensino secundário inferior e, na Finlândia, o latim pode ser incluído como disciplina facultativa tanto no ensino secundário inferior como no ensino secundário geral. Na Comunidade Flamenga da Bélgica e da Hungria, a autonomia das escolas para fornecer línguas clássicas diz respeito tanto ao grego clássico como ao latim, e aplica-se tanto ao ensino secundário inferior como ao ensino secundário superior. Esta seleção de exemplos mostra que os estudantes do ensino secundário geral podem ter a oportunidade de estudar línguas clássicas, mesmo quando não há regulamentação de nível superior que os exija e/ou autorize-os a fazê-lo.

OS ESTUDANTES ORIUNDOS DA IMIGRAÇÃO TÊM DIREITO AO ENSINO DA LÍNGUA DE ORIGEM EM MUITO POUCOS PAÍSES

Na Europa, a oferta linguística no currículo assume várias formas. Além da língua de escolaridade, o currículo pode incluir línguas estrangeiras e antigas (ver Figuras B8 e B10). As línguas regionais e minoritárias, que são faladas por grupos mais pequenos de nacionais de um Estado que estão estabelecidos nesse Estado há gerações, também estão presentes nas escolas de muitos países (ver figura B9).

A figura B11 centra-se no ensino da língua doméstica. Mais precisamente, examina se, de acordo com documentos de orientação de alto nível, os estudantes oriundos da imigração que não falam a língua de ensino no domicílio têm direito (com condições) ao ensino da língua de origem.

As línguas domésticas faladas por estudantes oriundos da imigração não devem ser confundidas com línguas regionais ou minoritárias. Contrariamente aos falantes de «língua regional ou minoritária», há gerações que os oradores oriundos da imigração não estão estabelecidos no país de acolhimento. Além disso, podem não ser nacionais do seu país de acolhimento, nomeadamente no caso dos estudantes migrantes recém-chegados.

Como mostra a figura B11, os estudantes oriundos da imigração têm direito ao ensino da língua de origem em apenas seis países, que se situam principalmente no norte da Europa. Este direito só existe com condições.

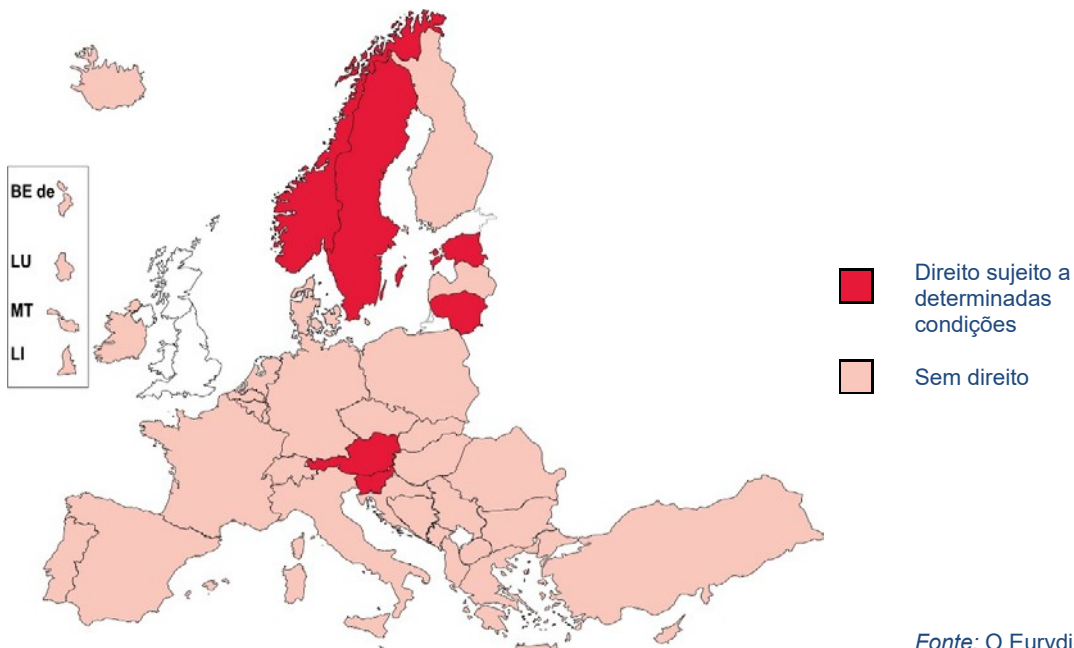
Um número mínimo de alunos interessados é muitas vezes um pré-requisito para a organização de aulas de língua doméstica. Este número é de 5 na Suécia e Lituânia, 10 na Estónia e 12 na Áustria. Os alunos interessados podem vir de diferentes classes e/ou escolas.

A disponibilidade de professores determina se o ensino de línguas domésticas pode ser ministrado na Lituânia, Áustria, Suécia e Noruega. Na Suécia, quando os candidatos a professores não possuem as qualificações formais exigidas para ensinar, os diretores decidem se têm as competências necessárias para ensinar línguas nacionais. Na Noruega, quando o pessoal adequado não está disponível, o município tem de procurar opções alternativas, como o ensino à distância.

Outras condições aplicam-se especificamente aos estudantes. Na Suécia, a língua em causa deve ser uma língua que os estudantes utilizam na sua comunicação diária em casa, o que implica que os estudantes já devem ter algum conhecimento da língua.

Por último, na Eslovénia, as escolas podem candidatar-se a fundos públicos específicos para apoiar a prestação de aulas de língua materna. As aulas de línguas domésticas são ministradas por partes interessadas externas às escolas, desde que haja interesse suficiente e que os professores estejam disponíveis.

Em quatro países (Áustria, Finlândia, Suécia e Noruega), o empenho das autoridades educativas de alto nível no ensino de línguas domésticas é igualmente demonstrado pela disponibilização de programas ou currículos específicos para esse ensino.



Fonte: O Eurydice.

Figura 16 Figura B11: Direito ao ensino da língua de origem para estudantes oriundos da imigração do ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022

Notas explicativas

O número mostra se, de acordo com os documentos de orientação de alto nível, os estudantes oriundos da imigração que não falam a língua de ensino no domicílio têm direito ao ensino da língua de origem.

O direito, tal como indicado na figura, refere-se a condições/quadros de política que estabelecem o direito dos estudantes oriundos da imigração ao ensino da língua de origem. O conceito de «direito» implica que os estudantes em questão estejam sistematicamente habilitados a aceder/participar no ensino da língua materna. Quando este direito está sujeito a determinadas condições (um número mínimo de estudantes interessados, etc.), estes são expressos em documentos de direção (e especificados na análise relacionada com a figura B11). A prestação de ensino de língua doméstica pode ocorrer dentro ou fora do contexto escolar formal e/ou do horário escolar.

A prestação de ensino de língua materna organizada ou apoiada financeiramente pelo país de origem dos estudantes e/ou por organizações não governamentais está excluída do âmbito de aplicação do número.

Uma vez que, em todos os países em que os estudantes têm direito ao ensino da língua de origem, as condições específicas devem ser satisfeitas, a figura apresenta apenas duas categorias: «direito sujeito a determinadas condições» e «sem direito».

Para as definições de «língua de origem», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», «estudantes de origem migrante» e «documentos de orientação», ver o Glossário.

Os estudantes oriundos da imigração podem tirar partido de algumas medidas de política linguística ou de legislação que visem línguas específicas. Por exemplo, na Comunidade Francesa da Bélgica, as línguas em causa (chinês, espanhol, grego, italiano, marroquino, turco, tunisino, português e romeno) são as dos nove países com os quais a Comunidade Francesa da Bélgica estabeleceu uma parceria. Os pais devem apresentar um pedido à escola para que os seus filhos possam beneficiar dos cursos de línguas. Na Irlanda, de acordo com a estratégia nacional em matéria de línguas estrangeiras, em vigor desde 2017, as línguas mais faladas por estudantes oriundos da imigração (polaco, lituano e português) podem ser integradas no currículo e estudadas para exames de Estado. Nestes dois sistemas de ensino, os cursos de línguas acima referidos estão à disposição de todos os estudantes, ou seja, não apenas dos estudantes oriundos da imigração.

Por último, de acordo com a diretiva do Conselho de 1977 relativa à educação dos filhos dos trabalhadores migrantes, os Estados-Membros da União devem tomar "medidas adequadas para promover o ensino da língua materna e da cultura do país de origem" para os "crianças para os quais a frequência escolar é obrigatória nos termos da legislação do Estado de acolhimento" e "que estejam a cargo de qualquer trabalhador nacional de outro Estado-Membro" (³⁷). Alguns países, como a Dinamarca, incluem as crianças que são cidadãos do Espaço Económico Europeu que não fazem parte da UE, ou seja, a Islândia, o Listenstaine e a Noruega.

Alguns países (Alemanha, Áustria, Eslovénia, Finlândia e Suécia) monitorizam o ensino de línguas domésticas, ou seja, recolhem sistematicamente dados relacionados com esta área e analisam-nos para fundamentar a elaboração de políticas. Na Alemanha, um inquérito realizado pelo Mediendienst Integration, uma plataforma de informação sobre migração e discriminação lançada em 2012 pelo Conselho da Migração, mostra que 140 000 estudantes oriundos da imigração estudaram as suas línguas de origem em 2021/2022 (³⁸). Na Áustria, um relatório oficial indica que, em 2018/2019, foram ensinadas 26 línguas como línguas de origem a 31 173 estudantes oriundos da imigração (³⁹). Na Eslovénia, de acordo com o Ministério da Educação, Ciência e Desporto, 511 alunos participaram em aulas de língua doméstica em 2020/2021 (⁴⁰). Na Finlândia, em 2020, 42 636 estudantes aprenderam línguas domésticas no ensino obrigatório. Os cursos foram ministrados em 57 línguas (⁴¹). Por último, na Suécia, as estatísticas oficiais mostram que 187 000 estudantes receberam aulas de línguas em casa em 2020/2021. As línguas mais estudadas foram o árabe (58 700 estudantes) e a somali (17 200 estudantes) (⁴²).

ALÉM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, LÍNGUAS REGIONAIS OU MINORITÁRIAS SÃO FREQUENTEMENTE USADAS PARA ENTREGAR CLIL

CLIL refere-se à educação bilíngue ou de imersão, onde pelo menos algumas disciplinas — por exemplo, matemática, geografia e ciências naturais — são ensinadas em uma língua diferente da língua da escola. O objetivo deste tipo de oferta é melhorar a proficiência dos alunos em línguas diferentes da língua da escolaridade.

A figura B12 investiga a existência de programas CLIL no ensino primário e secundário geral e o estatuto das línguas utilizadas para ministrar o CLIL. O valor é complementado por um anexo (Anexo 2), que fornece informações pormenorizadas sobre a prestação de CLIL em cada país inquirido (línguas utilizadas para ministrar CLIL e níveis de ensino abrangidos).

Como mostra o número, os programas CLIL estão em vigor em praticamente todos os países europeus. Apenas a Grécia, a Bósnia-Herzegovina, a Islândia e a Türkiye não fornecem programas CLIL.

O tipo mais generalizado de programa CLIL, que está em vigor em 29 sistemas educativos (num total de 35 com programas CLIL), consiste em ensinar algumas disciplinas na língua de ensino (a língua do Estado) e outras matérias numa língua estrangeira. A maioria dos sistemas de ensino com este tipo de programa CLIL tem em vigor até três combinações linguísticas diferentes (por exemplo, língua de Estado e inglês, língua estatal e francês, e língua estatal e alemão). No entanto, em alguns sistemas de ensino, o número de combinações linguísticas é superior a 10 (ver informações relativas à Alemanha e à França no anexo 2). Considerando línguas estrangeiras específicas nas quais o CLIL é entregue, o inglês, o francês e o alemão e, em mais pequeno grau, o espanhol e o italiano, são as línguas mais utilizadas.

37 Diretiva 77/486/CEE do Conselho, de 25 de julho de 1977, relativa à educação dos filhos dos trabalhadores migrantes.

38 https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf

39 https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&search%5Bcat%5D=4&pub=824

40 <https://www.gov.si/teme/jeziki-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

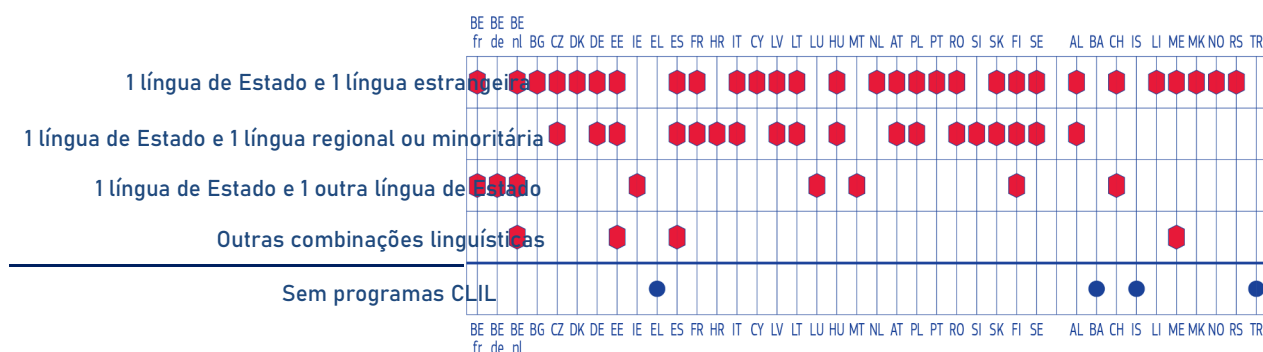
41 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana_aidinkielenä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_määrätvuonna_2020.pdf

42 <https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e15bc/1616397146883/pdf7920.pdf>

O segundo tipo mais difundido de programa CLIL, que está em vigor em 18 sistemas de ensino, consiste em ensinar algumas disciplinas na língua do Estado e outras disciplinas em uma língua regional ou minoritária. Tal como para o tipo anterior, o número de combinações linguísticas que os alunos podem escolher difere entre os sistemas de ensino. Podem escolher entre uma opção linguística (por exemplo, língua oficial e polonês na Chéquia) e mais de 10 opções (em França, Hungria e Roménia).

Outro tipo de programa CLIL encontra-se em países com várias línguas estaduais (ver figura A1), que muitas vezes têm programas que oferecem temas diferentes em duas línguas estatais. Este tipo de programa CLIL existe na Bélgica, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Finlândia e Suíça.

Um número limitado de países fornece programas CLIL que não se enquadram nas categorias acima referidas. Por exemplo, na Comunidade Flamenga da Bélgica alguns programas CLIL envolvem o ensino, em paralelo, em mais de duas línguas, especificamente duas ou todas as três línguas estaduais (ver figura A1) e uma língua estrangeira. Do mesmo modo, em Espanha, existem programas CLIL que envolvem mais de duas línguas e, além disso, programas em que algumas disciplinas são ensinadas numa língua regional e outras são ensinadas numa língua estrangeira (a língua estatal — o espanhol — é utilizada nestes programas apenas no âmbito da disciplina Lengua Castellana y Literatura). Este tipo de programa CLIL também é encontrado na Estónia e Montenegro, onde algumas escolas oferecem programas que fornecem algumas disciplinas em uma língua minoritária (russo na Estónia e albanês no Montenegro) e outras em uma língua estrangeira (inglês em ambos os países).



Fonte: OEurydice.

Figura 17 Figura B12: Existência de programas CLIL e estatuto das línguas utilizadas no CLIL no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022

Notas explicativas

A figura mostra as combinações linguísticas que são utilizadas no CLIL, conforme especificado no currículo ou outros documentos de direção emitidos pelas autoridades de nível superior (educação) (exceções em que as línguas não estão especificadas nesses documentos estão enumeradas nas notas específicas por país do anexo 2).

A oferta apresentada abrange, pelo menos, um nível de ensino no intervalo CITE 1-3. A figura não especifica o nível. Estas informações constam do anexo 2.

O termo «língua regional ou minoritária» utilizado na figura inclui o conceito de «línguas não territoriais». O número considera as línguas regionais ou minoritárias tanto com estatuto oficial como sem estatuto oficial. O valor não abrange:

- programas de ensino ministrados na língua materna dos estudantes cujo domínio da língua escolar não é suficiente (ver figura E9);
- programas em escolas internacionais.

Para as definições de «aprendizagem integrada de conteúdos e línguas (CLIL)», «língua estrangeira», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», «língua escolar», «língua não territorial», «língua regional ou minoritária», «língua estatal» e «autoridade de nível superior (educação)», ver o glossário.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país no final do anexo 2.

Embora nenhum dos sistemas educativos inquiridos forneça todos os (quatro) tipos de programas CLIL apresentados na figura B12, quatro têm em vigor três tipos de programas (a Comunidade Flamenga da

Bélgica, Estónia, Espanha e Finlândia). Em 16 sistemas educativos, encontram-se dois tipos de programa CLIL. A maioria dos sistemas educativos com dois tipos de programas CLIL disponibiliza programas ministrados na língua estatal e numa língua estrangeira, bem como na língua estatal e numa língua regional ou minoritária (Chequia, Alemanha, França, Itália, Letónia, Lituânia, Hungria, Áustria, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia e Albânia). Em 15 sistemas educativos, apenas existe um tipo de programa CLIL. Trata-se mais comumente da língua estatal e de uma língua estrangeira (Bulgária, Dinamarca, Chipre, Países Baixos, Portugal, Liechtenstein, Macedónia do Norte, Noruega e Sérvia). Outros acordos nos sistemas educativos com um tipo de programa CLIL incluem programas com duas línguas estatais (a Comunidade germanófono da Bélgica, Irlanda, Luxemburgo e Malta) e os que combinam a língua estatal com uma língua regional ou minoritária (Croácia e Eslovénia).

Não há qualquer indicação de que os programas CLIL se concentrem em qualquer nível de ensino específico. Com efeito, na maioria dos países europeus existem programas CLIL em todos os níveis de ensino inquiridos, ou seja, o ensino primário, o ensino secundário inferior e o ensino secundário superior. No entanto, os países oferecem muitas vezes opções linguísticas específicas apenas a níveis de ensino específicos. Isto significa que nem todas as opções CLIL existentes num país estão disponíveis em todos os níveis de ensino (ver anexo 2 para mais pormenores).

CAPÍTULO C PARTICIPAÇÃO

SECÇÃO I — NÚMERO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APRENDIDAS PELOS ESTUDANTES

Garantir que todos os estudantes têm a oportunidade de aprender línguas estrangeiras é um objetivo político europeu. Em 2002, no Conselho Europeu de Barcelona, os decisores políticos chegaram a acordo sobre a importância de «ensinar pelo menos duas línguas estrangeiras desde a mais tenra idade»⁽⁴³⁾. A recomendação do Conselho de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem de línguas⁴⁴ reiterou este objetivo, convidando os Estados-Membros a ajudar todos os jovens a adquirirem, até ao final do ensino secundário, competências em duas línguas diferentes da sua língua de escolaridade. Os jovens devem poder utilizar eficazmente uma destas duas línguas para fins sociais, de aprendizagem e profissionais, e a outra para interagir com os outros com um certo grau de fluência.

Considerando o objetivo acima referido de dotar os jovens de competências em duas línguas estrangeiras, esta secção apresenta dados sobre o número de línguas estrangeiras aprendidas pelos estudantes, de acordo com o nível de ensino e o percurso. Mais especificamente, centra-se na percentagem de estudantes que aprendem uma língua estrangeira a nível primário (ver figura C1) e duas ou mais línguas estrangeiras no nível secundário inferior (ver figura C3). São também discutidas diferenças nessas percentagens entre 2013 e 2020⁴⁵ (ver Figuras C2 e C4, respetivamente). Além disso, a presente secção examina as diferenças na aprendizagem de línguas estrangeiras entre os estudantes do ensino geral e os estudantes do EFP no ensino secundário superior em 2020 (ver figura C5) e compara-as com 2013 (ver figura C6). Por último, mostra o número médio de línguas estrangeiras aprendidas pelos estudantes do ensino primário e secundário (ver figura C7).

A secção utiliza dados da recolha de dados Eurostat/UOE sobre o número de línguas aprendidas pelos estudantes em determinados anos de referência. A maior parte dos dados apresentados considera a população estudantil num nível de ensino específico, nomeadamente o ensino primário, o ensino secundário inferior ou o ensino secundário superior⁽⁴⁶⁾. Por conseguinte, os dados não revelam quais as línguas e o número de línguas que os estudantes aprendem durante cada ano de escolaridade em cada nível de ensino, mas fornecem uma imagem global das línguas que os estudantes aprendem (e quantas aprendem) em todas as séries de um nível de ensino num determinado ano de referência. No entanto, um indicador na secção (mostrado na Figura C1b) fornece dados relacionados com a idade e, por conseguinte, permite uma melhor compreensão do número de línguas que os estudantes aprendem numa determinada idade.

A recolha de dados Eurostat/UOE inclui apenas as línguas consideradas como línguas estrangeiras no currículo elaborado pelas autoridades educativas de alto nível. As línguas regionais ou minoritárias só são incluídas quando o currículo as designa como alternativas às línguas estrangeiras. O estudo de idiomas

43 Conclusões da Presidência — Conselho Europeu de Barcelona, 15 e 16 de março de 2002, C/02/930.

44 Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2019, sobre uma abordagem global para o ensino e a aprendizagem de línguas, JO C 189 de 5.6.2019, p. 17.

45 Os anos de referência são os anos letivos 2012/2013 e 2019/2020, respetivamente.

46 Os dados do Eurostat utilizados como base para o Capítulo C abrangem os estudantes que seguem programas de ensino formal nos níveis primário, secundário inferior e secundário superior. Dependendo do país e da organização do seu sistema de ensino, os dados podem (ou não) incluir estudantes fora da faixa etária típica associada a esses níveis. Por exemplo, a educação de adultos «segunda oportunidade» pode ser incluída, se fizer parte do sistema de ensino formal nestes níveis de ensino. As informações sobre se os dados por país incluem programas de educação de adultos podem ser consultadas nos relatórios nacionais de qualidade, secção 6.3.1. (ver sítio Web do Eurostat (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uae_enr_esms.htm)). Além disso, quando se refere ao EFP (superior secundário), os dados do Eurostat referem-se a todos os programas de EFP (superior secundários) existentes num país, enquanto os dados Eurydice consideram apenas programas com o código CITE 354 (ver Gráficos B5 e B6). Por conseguinte, os dados do Eurostat abrangem uma gama mais vasta de programas de EFP (superior secundário) do que os dados Eurydice.

oferecidos além do currículo básico não está incluído. Estão igualmente excluídos os dados relativos aos não nacionais que estudam a sua língua materna em aulas especiais ou aos que estudam a língua de escolaridade do seu país de acolhimento.

Uma vez que a recolha de dados Eurostat/UOE não abrange todos os sistemas educativos para os quais a Eurydice dispõe de informações, os dados nesta secção estão sistematicamente ausentes para a Comunidade Germanófono da Bélgica, Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye.

A NÍVEL DA UE, 86 % DOS ESTUDANTES DO ENSINO PRIMÁRIO APRENDEM PELO MENOS UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em todos os países, com exceção da Irlanda⁴⁷, os estudantes aprendem língua(s) estrangeira(s) como disciplina(ões) obrigatória(s) no ensino primário. Esta aprendizagem tem geralmente início entre os 6 e os 8 anos, ou por vezes mais cedo (ver figura B1). Tal como mostra a figura C1a, 86,1 % dos estudantes do ensino primário a nível da UE aprendem pelo menos uma língua estrangeira. No entanto, a nível nacional, as taxas de participação na aprendizagem de línguas estrangeiras entre a população do ensino primário podem variar substancialmente, dependendo da idade em que o ensino de línguas estrangeiras se torna obrigatório.

Em 15 países, pelo menos 96 % dos estudantes do ensino primário aprendem uma ou mais línguas estrangeiras (⁴⁸). Em todos eles, a aprendizagem de uma língua estrangeira torna-se obrigatória, o mais tardar, no primeiro ano do ensino primário, o que corresponde à idade de 5 anos em Malta; 7 anos na Croácia, Letónia e Polónia; e 6 anos nos restantes 11 países.

A nível da UE, 13,9 % dos estudantes do ensino primário não estão a aprender uma língua estrangeira na escola. Em três sistemas de ensino, pelo menos metade dos estudantes não o fazem. Em algumas partes da Comunidade Francesa da Bélgica e na Comunidade Flamenga da Bélgica, a idade em que a aprendizagem de uma língua estrangeira se torna obrigatória é de 10 anos, ou seja, quando os estudantes se encontram no quinto (dos seis graus) do ensino primário (ver figura B1); nos Países Baixos, as escolas têm flexibilidade para decidir quando os estudantes do ensino primário têm de começar a aprender uma língua estrangeira (ver figura B1).

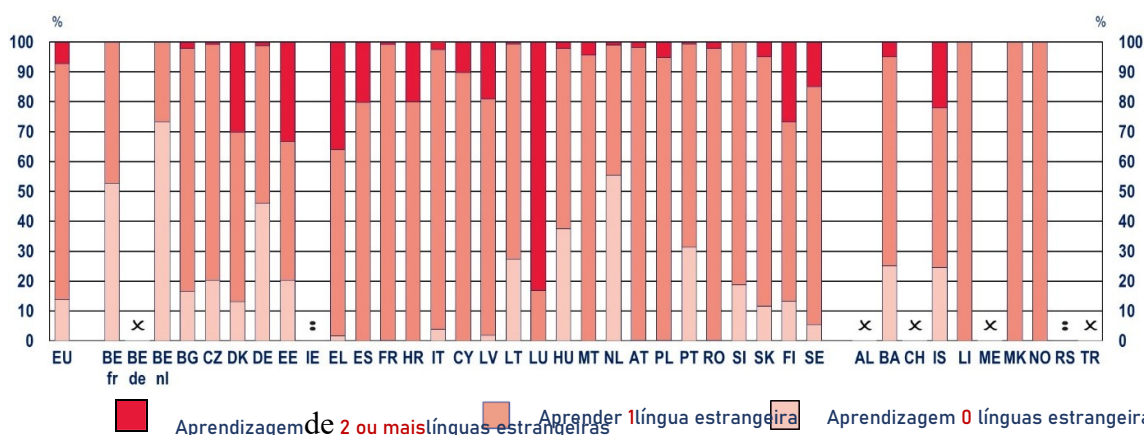
A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira torna-se frequentemente obrigatória no início do ensino secundário inferior ou no final do ensino primário (ver figura B1). A percentagem de estudantes do ensino primário que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras é, por conseguinte, bastante pequena. A nível da UE, é de 7,2 %. No entanto, cerca de 30 % dos estudantes do ensino primário aprendem duas ou mais línguas estrangeiras na Dinamarca, Estónia e Grécia, sendo a percentagem muito mais elevada no Luxemburgo (83,2 %), onde a aprendizagem de uma segunda língua se torna obrigatória aos 6 anos de idade.

A Figura C1b apresenta, por idade, o percentual de estudantes que aprendem uma língua estrangeira no ensino fundamental. No entanto, essa informação não está disponível para todos os sistemas de ensino apresentados na Figura C1a.

47 Na Irlanda, não existe ensino de línguas estrangeiras no ensino primário. Os alunos devem estudar as duas línguas estaduais: Inglês e irlandês. No entanto, nenhum deles é considerado uma língua estrangeira pelo currículo.

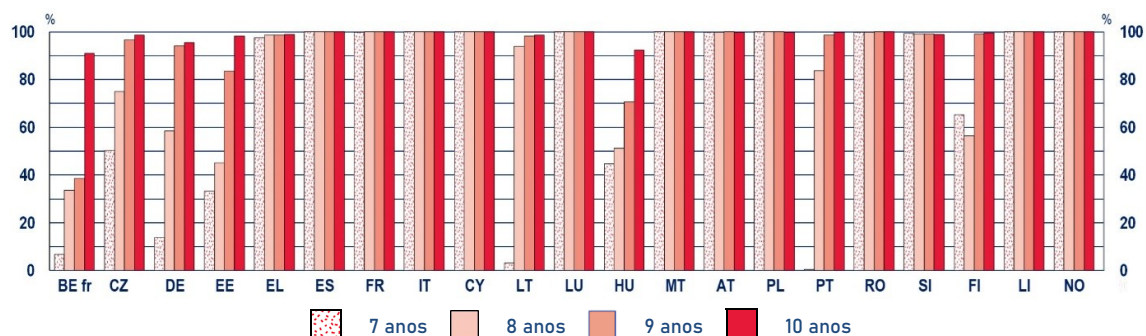
48 EI, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LU, MT, AT, PL, RO, LI, MK e NO.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023



Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Figura 18 Figura C1a: Percentagem de estudantes que aprendem línguas estrangeiras no ensino primário (CITE 1), por número de línguas, 2020



Fonte: Cálculos Eurydice, com base em dados não publicados do Eurostat/UOE (última atualização em 29 de setembro de 2022).

Figura 19 Figura C1b: Percentagem de estudantes que aprendem pelo menos uma língua estrangeira no ensino primário (CITE 1), por idade, 2020

Notas explicativas

A percentagem de estudantes que aprendem 0, 1 ou 2 (ou mais) línguas estrangeiras é calculada em relação a todos os estudantes em todos os anos da CITE 1 (figura C1a) ou de uma idade específica na CITE 1 (figura C1b), mesmo quando a aprendizagem de línguas estrangeiras não se inicia nos primeiros anos a este nível. Mais concretamente, o número de estudantes que aprendem 0, 1 ou 2 (ou mais) línguas estrangeiras é dividido pela soma dos estudantes que aprendem 0, 1 e 2 (ou mais) línguas estrangeiras em todos os anos da CITE 1 (Figura C1a) ou de uma idade específica na CITE 1 (Figura C1b).

A participação na recolha de dados sobre a idade é voluntária. Por conseguinte, são abrangidos menos sistemas educativos.

Os dados estão disponíveis no anexo 1. Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução deste capítulo.

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang02].

Bélgica (BE nl): o ano de referência dos dados da figura C1a é 2019 (os dados de 2020 não estavam disponíveis na data de extração dos dados).

Estónia: nos casos em que o estónio é ensinado como segunda língua, o estónio é contado como língua estrangeira para fins estatísticos.

Irlanda: os dados de origem da figura C1a foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "em falta de valor; os dados não podem existir").

Luxemburgo: os dados de origem da figura C1a para "0 línguas" foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "em falta de valor; os dados não podem existir").

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados UOE [educ_uae_lang02], mas não existem dados disponíveis.

Na Figura C1b, a idade mencionada corresponde à idade real dos alunos e não à idade nocional (a idade do aluno deve estar em uma série específica). Isto pode levar a algumas discrepâncias entre a regulamentação relativa à idade de início da aprendizagem de línguas estrangeiras e a participação efetiva na aprendizagem de línguas, uma vez que alguns estudantes podem não estar na série em que devem estar. Por exemplo, na Comunidade Francesa da Bélgica, todos os estudantes deveriam ter começado a aprender uma língua estrangeira aos 10 anos de idade (idade fictícia) (ver figura B1), ou seja, no quinto ano do ensino primário. No entanto, 9,1 % dos estudantes com 10 anos (idade real) ainda não estão a aprender uma língua estrangeira. O facto de alguns estudantes de 10 anos poderem ainda não estar na quinta série do ensino primário pode, em parte, explicar isso. No entanto, a figura C1b ilustra sobretudo as fortes relações entre a idade oficial de partida para a aprendizagem de línguas estrangeiras (ver figura B1) e a participação efetiva na aprendizagem de línguas.

Em 13 dos 21 sistemas de ensino, quase todos os estudantes (pelo menos 97 %) aprendem uma língua estrangeira em cada categoria etária. Em 12 destes sistemas de ensino, a aprendizagem de línguas estrangeiras torna-se obrigatória antes dos 7 anos de idade, ao passo que na Eslovénia torna-se obrigatória aos 7 anos de idade (ver figura B1).

Na maioria dos sistemas de ensino em que a idade obrigatória para a aprendizagem de uma língua estrangeira é mais tarde, existe uma descolagem clara na categoria etária correspondente à idade de início obrigatória. Esta descolagem ocorre aos 8 anos de idade na Chéquia, na Alemanha, na Lituânia e em Portugal; aos 9 anos na Hungria; e aos 10 anos de idade na Comunidade Francesa da Bélgica. Isto correlaciona-se com a idade em que a aprendizagem de línguas estrangeiras se torna obrigatória para todos os estudantes dos respetivos países em 2021/2022 (ver figura B1).

Em 2020 (ano de referência dos dados), as escolas da Estónia e da Finlândia poderiam decidir sobre a idade de início dentro de uma faixa etária (entre 7 e 9 anos), em conformidade com a regulamentação de nível superior. A percentagem de estudantes que aprendem uma língua estrangeira decolou claramente aos 9 anos de idade em ambos os países. Embora na Estónia esta flexibilidade continue a ser aplicável, na Finlândia foi retirada a partir de 2021/2022 a favor de uma idade de partida fixa (7 anos) (ver figura B2).

A Figura C1b também mostra que, em vários países, as escolas introduzem línguas estrangeiras no currículo antes da idade obrigatória. Por exemplo, na Hungria, onde todos os estudantes devem começar a aprender uma língua estrangeira aos 9 anos de idade, pelo menos 40 % deles o fazem aos 7 e 8 anos de idade. Da mesma forma, na Chéquia, 50 % dos estudantes começam a aprender uma língua estrangeira 1 ano antes da idade em que se torna obrigatória. Isto significa que as escolas oferecem serviços linguísticos mais cedo do que o exigido.

Além disso, na Comunidade Francesa da Bélgica, mais de 30 % dos estudantes aprendem uma língua estrangeira dois anos antes de esta se tornar obrigatória para todos os estudantes com 10 anos de idade. Este resultado pode ser explicado pelas diferenças na legislação em todo o território: em algumas partes da Comunidade Francesa da Bélgica, os estudantes começam a aprender a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória a partir dos 8 anos de idade (ver figura B1).

ENTRE 2013 E 2020, A PERCENTAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO PRIMÁRIO QUE APRENDEM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA AUMENTOU SUBSTANCIALMENTE EM OITO PAÍSES

A nível da UE, 86,1 % dos estudantes do ensino primário estavam a aprender uma ou mais línguas estrangeiras em 2020, em comparação com 79,4 % em 2013. A figura C2 mostra três tendências diferentes durante este período.

No maior grupo de sistemas educativos (21 sistemas educativos), a situação manteve-se relativamente estável (diferença inferior a 10 pontos percentuais). Em 12 destes, mais de 90 % dos estudantes do ensino primário estavam a aprender pelo menos uma língua estrangeira em ambos os anos de referência (em Espanha, França, Croácia, Itália, Chipre, Luxemburgo, Malta, Áustria, Polónia, Listenstaine, Macedónia do Norte e Noruega). Nos outros nove sistemas de ensino, a situação manteve-se também relativamente estável, embora com taxas de participação mais baixas (nas Comunidades Francesa e Flamengo da Bélgica, Bulgária, Chéquia, Estónia, Lituânia, Hungria, Países Baixos e Eslováquia).

Num segundo grupo de oito países, a proporção de estudantes do ensino primário que aprendem línguas estrangeiras aumentou pelo menos 15 pontos percentuais entre 2013 e 2020. O aumento situa-se entre 15 e 25 pontos percentuais na Grécia, Letónia, Finlândia e Suécia e, pelo menos, 30 pontos percentuais na Dinamarca, Portugal, Roménia e Eslovénia. Em muitos casos, o aumento pode ser explicado por alterações na idade em que os estudantes devem começar a aprender a sua primeira língua estrangeira obrigatória (ver figura B2). Na Finlândia e na Suécia, onde as escolas tinham flexibilidade para decidir a idade de início em 2013 e 2020⁴⁹), os aumentos poderiam refletir o facto de as escolas primárias terem introduzido línguas estrangeiras no início de 2020 do que em 2013.

Por último, na Alemanha, observa-se a tendência oposta, uma vez que a percentagem de estudantes que aprendem pelo menos uma língua estrangeira diminuiu 13,5 pontos percentuais, passando de 67,9 % em 2013 para 54,4 % em 2020 (no entanto, como a nota específica por país associada ao número sugere, tal pode estar parcialmente relacionado com alterações metodológicas).

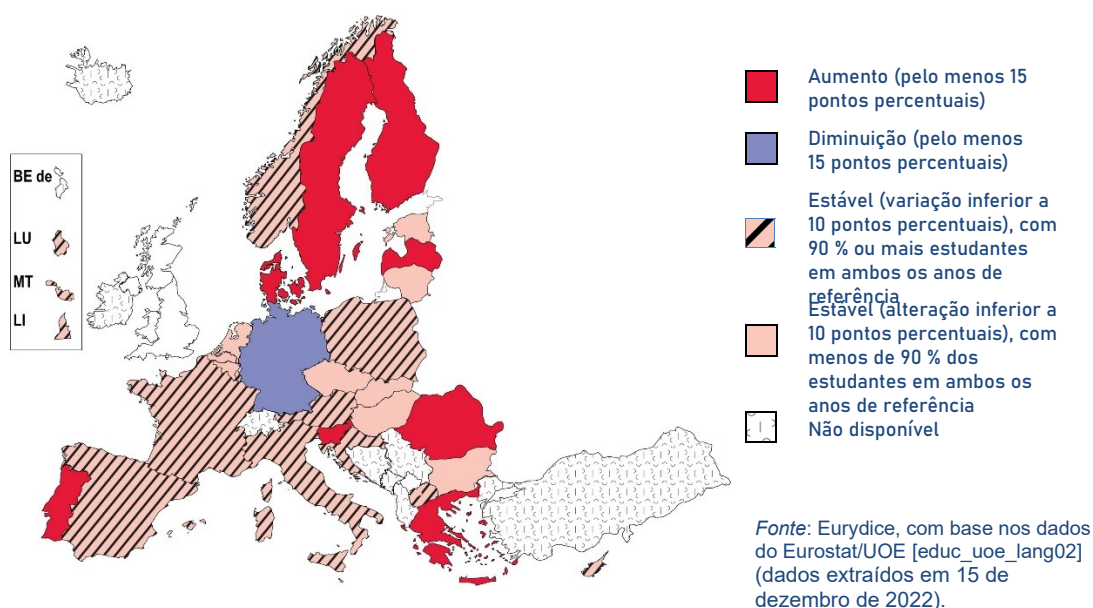


Figura 20 Figura C2: Tendências na percentagem de estudantes que aprendem pelo menos uma língua estrangeira no ensino primário (CITE 1), 2013 e 2020

Notas explicativas

A percentagem de estudantes que aprendem pelo menos uma língua estrangeira é calculada em relação a todos os estudantes em todos os anos da CITE 1, mesmo quando a aprendizagem de línguas estrangeiras não começa nos primeiros anos deste nível. Mais concretamente, o número de estudantes que aprendem 1 ou 2 (ou mais) línguas estrangeiras é dividido pela soma dos estudantes que aprendem 0, 1 e 2 (ou mais) línguas estrangeiras em todos os anos da CITE 1.

As notas específicas por país referem-se a quebras nas séries cronológicas apenas se tiverem ocorrido em 2013 ou 2020. As interrupções nas séries cronológicas entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países, não são indicadas.

49 Este é ainda o caso na Suécia, embora tenha cessado desde 2020 na Finlândia (ver figura B2).

Os dados estão disponíveis no anexo 1. Para uma nota metodológica relacionada com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx.

Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UE, ver a introdução deste capítulo.

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UE [educ_uae_lang02].

Bélgica (BE nl): o ano de referência dos dados é 2019 em vez de 2020 (os dados de 2020 não estavam disponíveis na data de extração dos dados).

Alemanha: os dados de origem relativos a 2013 foram assinalados como «definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a ligação que figura nas notas explicativas.

Estónia: nos casos em que o estónio é ensinado como segunda língua, o estónio é contado como língua estrangeira para fins estatísticos.

Irlanda: os dados de origem relativos a 2013 e 2020 foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "em falta de valor; os dados não podem existir").

Bósnia-Herzegovina: os dados relativos a 2013 não estão disponíveis.

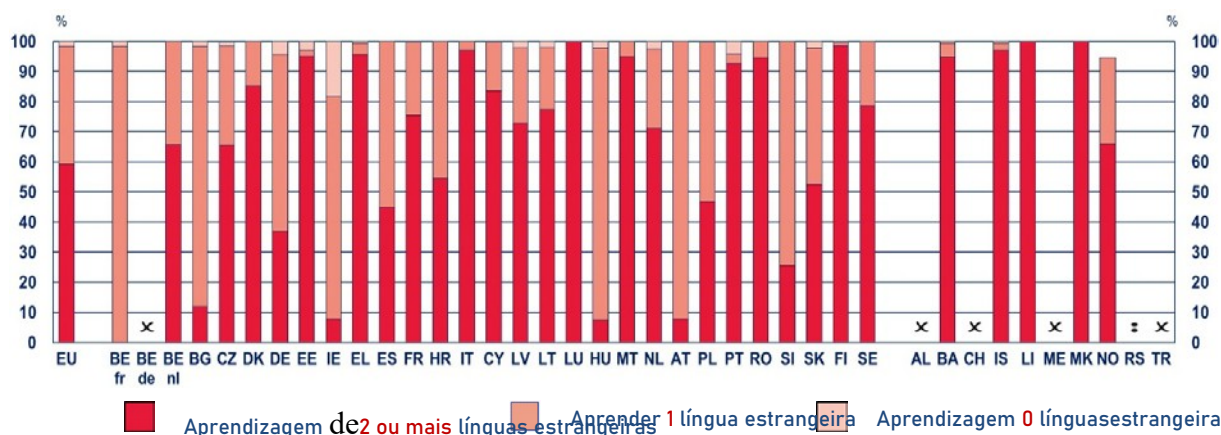
Sérvia: o país está incluído na recolha de dados Eurostat/UE [educ_uae_lang02], mas não existem dados disponíveis.

60 % DOS ESTUDANTES APRENDEM PELO MENOS DUAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SECUNDÁRIO INFERIOR

Na maioria dos países, a aprendizagem de uma segunda língua torna-se obrigatória, o mais tardar, no início do ensino secundário inferior (ver figura B1).

A nível da UE, 59,2 % dos estudantes do ensino secundário inferior aprendem duas ou mais línguas estrangeiras. Além disso, em 12 sistemas de ensino, mais de 90 % dos estudantes aprendem duas ou mais línguas estrangeiras (Estónia, Grécia, Itália, Luxemburgo, Malta, Portugal, Roménia, Finlândia, Bósnia-Herzegovina, Islândia, Listenstaine e Macedónia do Norte). Inversamente, em cinco sistemas de ensino, menos de 15 % dos estudantes aprendem duas línguas estrangeiras ou mais. É o que acontece na Comunidade Francesa da Bélgica, onde não existe nenhuma disposição para a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira neste nível de ensino; na Irlanda, onde a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira não é obrigatória; e na Bulgária, Hungria e Áustria, onde a aprendizagem de uma segunda língua só se torna obrigatória no ensino secundário superior. Seis outros sistemas de ensino em que apenas uma língua estrangeira é obrigatória durante o ensino secundário inferior oferecem a todos os estudantes a oportunidade de aprender uma língua estrangeira adicional neste nível de ensino (ver figura B4). Nestes sistemas de ensino (Espanha, Croácia, Eslovénia, Eslováquia, Suécia e Noruega), pelo menos um quarto dos estudantes optou por aprender duas línguas estrangeiras no ensino secundário inferior, com taxas de participação entre 25,6 % na Eslovénia e 78,6 % na Suécia.

A figura C3 mostra igualmente que 98,4 % dos estudantes do ensino secundário inferior na UE aprendem pelo menos uma língua estrangeira. Só na Irlanda a percentagem de estudantes que não aprendem qualquer língua estrangeira no ensino secundário inferior é superior a 5 %. Neste país, a proporção relativamente elevada (18,1 %) explica-se, em parte, pelo facto de a aprendizagem de uma língua estrangeira não ser obrigatória no ensino escolar, mas de todos os estudantes aprenderem inglês e irlandês, as duas línguas oficiais.



Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Figura 21 Figura C3: Percentagem de estudantes que aprendem línguas estrangeiras no ensino secundário inferior (CITE 2), por número de línguas, 2020

Notas explicativas

A percentagem de estudantes que aprendem 0, 1 ou 2 (ou mais) línguas estrangeiras é calculada em relação a todos os estudantes em todos os anos da CITE 2. Mais concretamente, o número de estudantes que aprendem 0, 1 ou 2 (ou mais) línguas estrangeiras é dividido pela soma dos estudantes que aprendem 0, 1 e 2 (ou mais) línguas estrangeiras em todos os anos da CITE 2.

Os dados estão disponíveis no anexo 1. Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução deste capítulo.

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang02].

Estónia: nos casos em que o estónio é ensinado como segunda língua, o estónio é contado como língua estrangeira para fins estatísticos.

Luxemburgo: os dados de origem da figura C3 para "0 línguas" e "língua 1" foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "em falta de valor; os dados não podem existir").

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang02], mas não existem dados disponíveis.

ENTRE 2013 E 2020, A PERCENTAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO INFERIOR QUE APRENDEM DUAS OU MAIS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MANTEVE-SE ESTÁVEL NA MAIORIA DOS PAÍSES

A nível da UE, quase dois terços dos estudantes do ensino secundário inferior aprendiam duas ou mais línguas estrangeiras em 2013 e 2020 (58,4 % em 2013, contra 59,2 % em 2020). A figura C4 mostra as variações a nível nacional entre os dois anos de referência.

Na grande maioria dos sistemas educativos em que existem dados disponíveis (25 em 31), a diferença entre 2020 e 2013 é menor (diferença inferior a 10 pontos percentuais). Em 11 destes sistemas de ensino, a percentagem de estudantes do ensino secundário inferior que aprendem um mínimo de duas línguas estrangeiras foi superior a 90 % em, pelo menos, um ano de referência (Estónia, Grécia, Itália, Luxemburgo, Malta, Portugal, Roménia, Finlândia, Islândia, Listenstaine e Macedónia do Norte). Em 14 outros sistemas de ensino, menos de 90 % dos estudantes estudavam duas línguas em ambos os anos de referência

(Bulgária, Dinamarca, Alemanha, Irlanda, Espanha, Croácia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Países Baixos, Áustria, Suécia e Noruega).

A diferença entre 2013 e 2020 na percentagem de estudantes que aprendem duas línguas é mais substancial em seis sistemas de ensino. Em três deles, a percentagem de estudantes do ensino secundário inferior que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras aumentou pelo menos 15 pontos percentuais. O aumento foi ligeiramente superior a 15 pontos percentuais na Comunidade Flamenga da Bélgica, enquanto excedeu ligeiramente 20 pontos percentuais na Chéquia e em França. Nos outros três sistemas de ensino com uma diferença substancial entre 2013 e 2020 (Polónia, Eslovénia e Eslováquia), a proporção de estudantes do ensino secundário inferior que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras diminuiu mais de 25 pontos percentuais. Podem ser identificadas diferentes razões para essas alterações. Por exemplo, na Eslováquia, a diminuição pode estar relacionada com a supressão da obrigação de cada estudante aprender duas línguas estrangeiras durante o ensino secundário inferior (ver figura B3). Na Polónia, a diminuição deve-se a uma reorganização das séries escolares em todos os níveis de ensino, embora o grau inicial e o número de anos de segunda aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras permaneçam inalterados ⁽⁵⁰⁾.

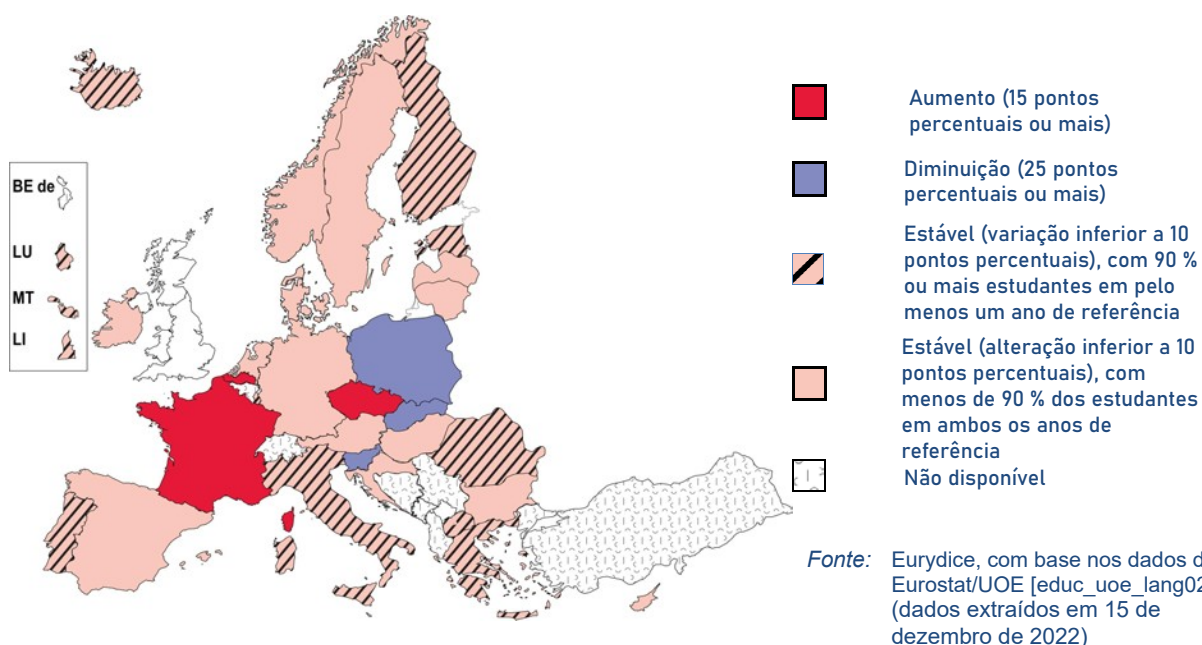


Figura 22 Figura C4: Tendências na percentagem de estudantes que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras no ensino secundário inferior (CITE 2), 2013 e 2020

Notas explicativas

A percentagem de estudantes que aprendem duas (ou mais) línguas estrangeiras é calculada em relação a todos os estudantes em todos os anos da CITE 2. Mais concretamente, o número de estudantes que aprendem duas (ou mais) línguas estrangeiras é dividido pela soma dos estudantes que aprendem 0, 1 e 2 (ou mais) línguas estrangeiras em todos os anos da CITE 2.

As notas específicas por país referem-se a quebras nas séries cronológicas apenas se tiverem ocorrido em 2013 ou 2020. As interrupções nas séries cronológicas entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países, não são indicadas.

50 A partir de 2016, os graus 5 e 6, em que a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira não é obrigatória, foram transferidos do ensino primário para o ensino secundário inferior. Enquanto isso, a obrigação de aprender uma segunda língua estrangeira ainda começa no 7.º ano e dura pelo mesmo número de anos. Para mais informações sobre as alterações na estrutura do sistema educativo da Polónia, ver Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2017).

Os dados estão disponíveis no anexo 1. Para uma nota metodológica relacionada com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx. Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução deste capítulo.

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE fr) e Bósnia-Herzegovina: os dados relativos a 2013 não estão disponíveis.

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang02].

Alemanha: os dados de origem relativos a 2013 foram assinalados como «definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

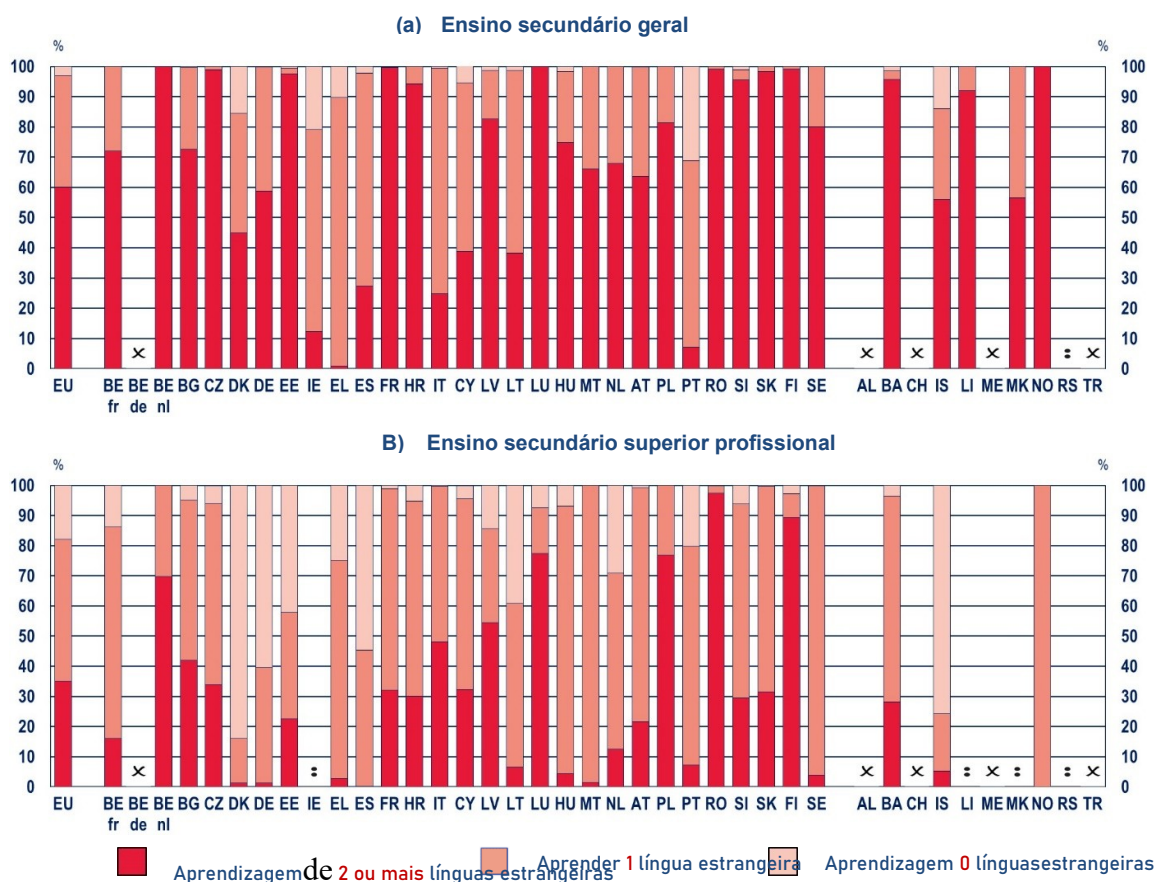
Estónia: nos casos em que o estónio é ensinado como segunda língua, o estónio é contado como língua estrangeira para fins estatísticos.

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang02], mas não existem dados disponíveis.

OS ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO SUPERIOR SÃO MAIS PROPENSOS A APRENDER LÍNGUAS DO QUE OS QUE FREQUENTAM PERCURSOS PROFISSIONAIS

No ensino secundário superior, os estudantes podem estudar quer no ensino geral, normalmente conducente ao ensino superior, quer no ensino profissional, conduzindo a estudos mais orientados para o trabalho ou diretamente para o mercado de trabalho. Os programas educativos associados a estes percursos são, por conseguinte, muitas vezes bastante diferentes no ensino secundário superior. Por conseguinte, as situações do ensino secundário geral e profissional são apresentadas separadamente para este indicador e para o próximo. A nível da UE, quase metade dos estudantes do ensino secundário superior (48,7 %) frequentam programas profissionais⁽⁵¹⁾. As percentagens mais elevadas de estudantes do ensino secundário matriculados num programa profissional (65 % ou mais) encontram-se na Chéquia, na Croácia, nos Países Baixos, na Áustria, na Eslovénia, na Eslováquia, na Finlândia, no Listenstaine, no Montenegro e na Sérvia. Em contrapartida, menos de um terço dos estudantes do ensino secundário superior estão inscritos num programa profissional na Irlanda, Grécia, Chipre, Lituânia, Malta e Islândia.

51 https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_ENRS05/default/table?lang=en&category=educ.educ_part.educ_uae_enr.educ_uae_enrs (dados extraídos em 14 de setembro de 2022). Os dados referem-se a 2020.



Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).
 Figura 23 Figura C5: Percentagem de estudantes que aprendem línguas estrangeiras no ensino secundário superior (CITE 3), por número de línguas, 2020

Notas explicativas

A percentagem de estudantes que aprendem 0, 1 ou 2 (ou mais) línguas estrangeiras é calculada em relação a todos os estudantes em todos os anos de CITE 3 geral (figura C5a) ou profissional CITE 3 (figura C5b), mesmo quando a aprendizagem de línguas não prossegue até ao final do nível (ver figuras B2, B3, B5 e B6). Mais concretamente, o número de estudantes que aprendem 0, 1 ou 2 (ou mais) línguas estrangeiras é dividido pela soma dos estudantes que aprendem 0, 1 e 2 (ou mais) línguas estrangeiras em todos os anos de CITE 3 geral (figura C5a) ou profissional CITE 3 (figura C5b).

O agregado da UE para a CITE 3 profissional é assinalado como «a definição difere, ver metadados».

Os dados estão disponíveis no anexo 1. Para notas metodológicas relacionadas com os dados agregados da UE e os dados por país, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx. Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução deste capítulo.

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang02].

Estónia: nos casos em que o estónio é ensinado como segunda língua, o estónio é contado como língua estrangeira para fins estatísticos.

Hungria: os dados de origem para a CITE 3 geral e profissional foram assinalados como «quebra nas séries cronológicas» e «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Luxemburgo: os dados de origem para 0 línguas e 1 língua foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "em falta de valor; os dados não podem existir").

Islândia: o ano de referência para os dados CITE 3 gerais e profissionais é 2019 (os dados de 2020 não estavam disponíveis na data de extração dos dados).

Listenstaine: os dados de origem para a CITE 3 profissional foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir").

Macedónia do Norte: não está disponível qualquer repartição entre a CITE 3 geral e a CITE 3 profissional. Os dados CITE 3 que entram no número abrangem tanto o ensino geral como o ensino profissional.

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang02], mas não existem dados disponíveis.

As figuras C5a e C5b indicam que a possibilidade de os estudantes aprenderem línguas estrangeiras depende, em muitos sistemas de ensino, do percurso que seguem. Tal reflete as diferenças entre os requisitos em termos de aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras entre os estudantes do ensino geral e os estudantes do ensino profissional; os requisitos são frequentemente inferiores para os estudantes de EFP (ver figuras B5 e B6). Em especial, na maioria dos sistemas de ensino, o número de anos de aprendizagem de duas línguas estrangeiras é inferior para os estudantes de EFP do que para os seus pares no ensino geral.

A nível da UE, a percentagem de estudantes que não aprendem línguas estrangeiras é seis vezes mais elevada no ensino profissional do que no ensino geral (18,0 % e 2,9 %, respetivamente). Como já foi referido, a percentagem de estudantes do ensino secundário que não aprendem uma língua estrangeira é calculada com base na população total de estudantes deste nível. No ensino secundário geral, apenas Portugal tem mais de 30 % dos estudantes que não aprendem uma língua estrangeira no ano de referência. Em contrapartida, no ensino secundário superior profissional, cerca de 30 % dos estudantes ou mais não estão a aprender uma língua estrangeira em sete países (Dinamarca, Alemanha, Estónia, Espanha, Lituânia, Países Baixos e Islândia). Destes, a percentagem é mais elevada na Dinamarca (84,0 %) e na Islândia (75,8 %). O facto de, na Dinamarca, na Alemanha, na Estónia e em Espanha, os estudantes em percursos profissionais que dão acesso ao ensino superior não serem todos obrigados a aprender pelo menos uma língua estrangeira pode, em parte, explicar estas taxas (ver figura B5).

Ao examinar os dados relativos à aprendizagem de duas ou mais línguas estrangeiras, existem também diferenças significativas entre o ensino geral e o ensino profissional no ensino secundário superior. A nível da UE, 60,0 % dos estudantes aprendem pelo menos duas línguas estrangeiras no ensino secundário geral, contra 35,1 % no ensino secundário profissional. Em 13 sistemas de ensino, pelo menos 90 % dos estudantes aprendem duas ou mais línguas estrangeiras no ensino secundário geral. Apenas a Roménia tem uma percentagem tão elevada de estudantes que aprendem duas línguas no ensino secundário profissional. Em contrapartida, dois sistemas de ensino no ensino geral (Grécia e Portugal), em comparação com 11 no ensino profissional, têm menos de 10 % dos estudantes que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras no ensino secundário superior.

ENTRE 2013 E 2020, A PERCENTAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO QUE APRENDEM DUAS OU MAIS LÍNGUAS AUMENTOU EM MUITO POUCOS PAÍSES

As figuras C6a e C6b mostram as mudanças ocorridas entre 2013 e 2020 na percentagem de estudantes que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras no ensino secundário geral e profissional.

Em geral, no ensino secundário superior, 60,0 % dos estudantes estavam a aprender duas ou mais línguas estrangeiras a nível da UE em 2020, o que é muito semelhante à percentagem em 2013 (58,4 %). Como mencionado anteriormente, a percentagem de alunos por número de línguas aprendidas é calculada com base em todos os alunos de todas as séries deste nível de ensino.

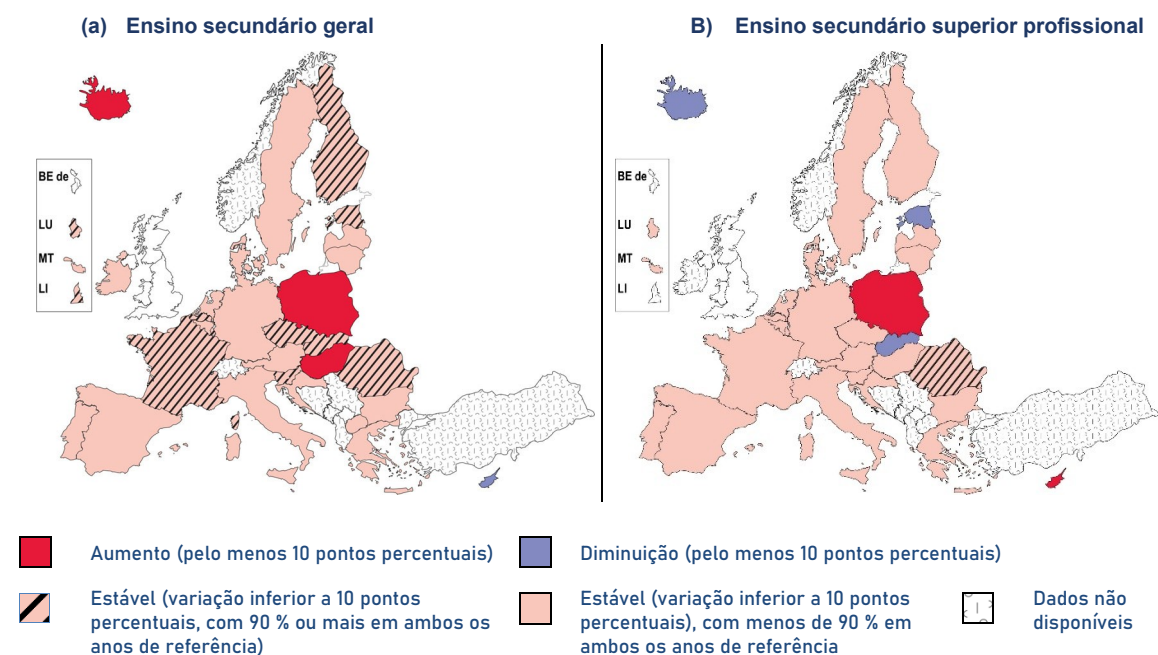
Em quase todos os sistemas de ensino em que existem dados disponíveis (27 em 31 sistemas educativos), a percentagem de estudantes do ensino geral que aprendem pelo menos duas línguas estrangeiras manteve-se estável entre 2013 e 2020 (ou seja, uma diferença inferior a 10 pontos percentuais). Em 10 destes sistemas de ensino, a percentagem de estudantes que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras

é superior a 90 % em ambos os anos de referência. Nos 17 outros sistemas de ensino, a percentagem de estudantes que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras é inferior a 90 % em ambos os anos de referência.

Ao contrário do quadro predominante de estabilidade, três países registaram uma diferença de, pelo menos, 10 pontos percentuais na proporção de estudantes que aprendem pelo menos duas línguas estrangeiras no ensino secundário geral entre 2013 e 2020. Esta percentagem diminuiu em Chipre (45 pontos percentuais), enquanto na Polónia (12,2 pontos percentuais) e na Islândia (37,6 pontos percentuais). A alteração da taxa de participação em Chipre pode ser explicada por uma reforma que reduziu a idade em que a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira deixou de ser obrigatória (ver figura B3).

No ensino secundário profissional, pouco mais de um terço dos estudantes estava a aprender duas ou mais línguas estrangeiras em 2013 e 2020 (34,1 % em 2013, contra 35,1 % em 2020). Tal como no ensino geral, na grande maioria dos sistemas de ensino onde existem dados disponíveis (23 em 28), verificou-se uma pequena diferença na percentagem de estudantes que aprendem pelo menos duas línguas estrangeiras no ensino profissional registadas em 2013 e 2020 (ou seja, menos de 10 pontos percentuais). Com exceção da Roménia, estas percentagens foram inferiores a 90 % em ambos os anos de referência.

No entanto, entre 2013 e 2020, em cinco países, verificou-se uma diferença substancial (pelo menos 10 pontos percentuais) na proporção de estudantes do ensino profissional que aprendem pelo menos duas línguas estrangeiras. Em Chipre e na Polónia, a proporção aumentou; na Estónia, Eslováquia e Islândia, diminuiu (39,7, 35,0 e 10,6 pontos percentuais, respetivamente).



Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Figura 24 Figura C6: Tendências na percentagem de estudantes que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras no ensino secundário superior (CITE 3), 2013 e 2020

Notas explicativas

A percentagem de estudantes que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras é calculada em relação a todos os estudantes em todos os anos de CITE 3 geral (Figura C6a) ou profissional CITE 3 (Figura C6b), mesmo quando a aprendizagem não prossegue até ao final deste nível. Mais concretamente, o número de estudantes que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras é dividido pela soma dos estudantes que aprendem 0, 1 e 2 (ou mais) línguas estrangeiras em todos os anos de CITE 3 geral (figura C6a) ou profissional CITE 3 (figura C6b).

As notas específicas por país referem-se a quebras nas séries cronológicas apenas se tiverem ocorrido em 2013 ou 2020. As interrupções nas séries cronológicas entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países, não são indicadas.

Os dados estão disponíveis no anexo 1. Para as notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) e https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013). Para mais informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução do presente capítulo.

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang02].

Estónia: nos casos em que o estónio é ensinado como segunda língua, o estónio é contado como língua estrangeira para fins estatísticos.

Irlanda: os dados de origem de 2013 relativos à CITE 3 foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir").

Hungria: os dados de fontes de 2020 para a CITE 3 geral e profissional foram assinalados como «quebra nas séries cronológicas» e «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Bósnia-Herzegovina: os dados relativos a 2013 não estão disponíveis.

Islândia: o ano de referência para os dados gerais da CITE 3 é 2019 em vez de 2020 (os dados de 2020 não estão disponíveis).

Listenstaine: os dados de fontes de 2013 e 2020 para a CITE 3 profissional foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "em falta de valor; os dados não podem existir").

Macedónia do Norte: não está disponível qualquer discriminação para a CITE 3 geral e profissional. Os dados CITE 3 que entram no número abrangem tanto o ensino geral como o ensino profissional.

Noruega: os dados de origem de 2013 relativos à CITE 3 geral e profissional foram assinalados como «não aplicáveis» (ou seja, «não podem existir dados de valor em falta»).

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados UOE [educ_uae_lang02], mas não existem dados disponíveis.

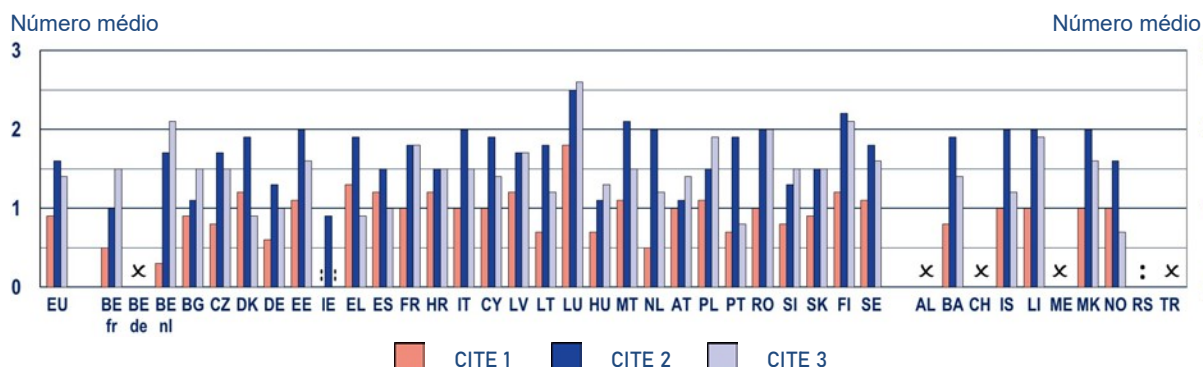
Na maioria dos sistemas de ensino, a tendência é a mesma no ensino secundário geral e profissional. A percentagem de estudantes do ensino secundário que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras manteve-se estável (ou seja, uma diferença inferior a 10 pontos percentuais) entre 2013 e 2020 em 21 sistemas de ensino⁽⁵²⁾. Aumentou pelo menos 10 pontos percentuais em ambos os tipos de programas educativos na Polónia.

Em apenas alguns casos, as diferenças ao longo do tempo nas taxas de participação dos estudantes que aprendem pelo menos duas línguas estrangeiras diferem de acordo com o seu programa de ensino (ou seja, o ensino secundário geral ou profissional). Em dois países (Estónia e Eslováquia), a percentagem de estudantes do ensino profissional que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras diminuiu mais de 10 pontos percentuais, enquanto a situação se manteve estável no ensino geral. Na Islândia, esta proporção aumentou no ensino geral, mas diminuiu nos programas profissionais; o contrário verifica-se em Chipre, onde diminuiu na educação geral e aumentou nos programas de formação profissional.

O NÚMERO MÉDIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APRENDIDAS PELOS ESTUDANTES ATINGE MAIS DUAS VEZES NO ENSINO SECUNDÁRIO INFERIOR DO QUE NO ENSINO SECUNDÁRIO SUPERIOR

O cálculo do número médio de línguas estrangeiras aprendidas por toda a população escolar num determinado nível de ensino permite uma comparação clara entre os países. Esta informação é apresentada por nível de escolaridade na Figura C7, com o ensino secundário superior incluindo estudantes do ensino geral e do ensino profissional.

52 BE fr, BE nl, BG, CZ, DK, DE, EL, ES, FR, HR, IT, LV, LT, LU, MT, NL, AT, PT, SI, FI e SE.



Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang03] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Figura 25 Figura C7: Número médio de línguas estrangeiras aprendidas por aluno no ensino primário e secundário (CITE 1-3), 2020

Notas explicativas

O número médio de línguas estrangeiras aprendidas é calculado em relação a todos os estudantes em todos os anos do nível de ensino em causa, independentemente de estarem a aprender uma ou mais línguas estrangeiras em todos os graus.

O agregado da UE de 2020 para a CITE 3 é assinalado como «a definição difere, ver metadados».

Os dados estão disponíveis no anexo 1. Para notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx.

Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução deste capítulo.

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang03].

Bélgica (BE nl): o ano de referência para a CITE 1 é 2019 (os dados de 2020 sobre a CITE 1 não estão disponíveis).

Alemanha: os dados de origem da CITE 2 foram assinalados como «definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Grécia: os dados de origem da CITE 3 foram assinalados como «definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Estónia: nos casos em que o estónio é ensinado como segunda língua, o estónio é contado como língua estrangeira para fins estatísticos.

Irlanda: os dados de origem da CITE 1 foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir").

Hungria: os dados de origem da CITE 3 foram assinalados como «quebra nas séries cronológicas» e «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Islândia: o ano de referência para a CITE 3 é 2019 (os dados de 2020 sobre a CITE 3 não estão disponíveis).

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang03], mas não existem dados disponíveis.

O ensino de uma segunda língua começa frequentemente no final do ensino primário ou no início do ensino secundário inferior (ver figura B1). Isto explica por que razão o número médio de línguas estrangeiras aprendidas nos sistemas de ensino europeus é sistematicamente inferior a 2,0 no ensino primário, embora geralmente varie entre 0,5 e 1,2. A média é a mais elevada do Luxemburgo (1,8), onde a idade em que as crianças começam a aprender a sua segunda língua estrangeira é a mais nova (com 6 anos de idade). Em contrapartida, o número mais baixo de línguas estrangeiras aprendidas no ensino primário encontra-se na

Comunidade Flamenga da Bélgica (0,3), onde a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira torna-se obrigatória aos 10 anos de idade.

Tanto no ensino secundário inferior como no ensino secundário superior, o número médio de línguas estrangeiras aprendidas situa-se entre 1,0 e 1,9 na maioria dos sistemas de ensino. Além disso, este número é de pelo menos 2,0 para o ensino secundário inferior e o ensino secundário superior em apenas três sistemas de ensino (Luxemburgo, Roménia e Finlândia). Em oito outros sistemas de ensino, atinge 2,0 ou mais para um dos dois níveis de ensino. Em sete desses sistemas de ensino, o número atinge uma média de 2,0 apenas no ensino secundário inferior (Estónia, Itália, Malta, Países Baixos, Islândia, Listenstaine e Macedónia do Norte). Em contrapartida, na Comunidade Flamenga da Bélgica, a média só atinge 2,0 no ensino secundário superior. As médias mais baixas, inferiores a 1,0, são observadas no ensino secundário superior na Dinamarca, na Grécia, em Portugal e na Noruega, e no ensino secundário inferior na Irlanda.

SECÇÃO II — LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APRENDIDAS PELOS ESTUDANTES

A valorização da diversidade linguística é um dos princípios fundamentais da UE. Com efeito, a UE, com os seus 27 Estados-Membros, tem 24 línguas oficiais. Outras línguas entram em jogo ao considerar todos os países abrangidos pelo presente relatório, ou seja, 37 países europeus⁽⁵³⁾. Além disso, a maioria dos países europeus reconhece oficialmente as línguas regionais ou minoritárias dentro das suas fronteiras para fins jurídicos ou administrativos (ver figura A1).

Tendo em conta a diversidade linguística na Europa, esta secção examina quais os estudantes de línguas estrangeiras do ensino primário e secundário (inferior e superior) que aprendem (ver figuras C8-C11). Além disso, a secção aborda as alterações nas percentagens de estudantes que aprendem inglês, francês, alemão e espanhol entre 2013 e 2020 (ver Gráficos C12-C15) e as diferenças na aprendizagem de línguas estrangeiras entre estudantes do ensino secundário geral e estudantes do ensino secundário profissional (ver figura C16).

A fonte de dados é a recolha de dados Eurostat/UOE, o que significa que a introdução a esta recolha de dados apresentada na primeira secção do presente capítulo também se aplica a esta secção.

O INGLÊS É A LÍNGUA ESTRANGEIRA MAIS APRENDIDA EM TODA A EUROPA

A figura C8 mostra que o inglês é inquestionavelmente a língua estrangeira mais aprendida na Europa. Com efeito, em quase todos os países europeus, o inglês é a língua aprendida pela maioria dos estudantes durante o ensino primário e secundário (inferior e superior). Isto reflete os quadros regulamentares analisados no capítulo B, que, em muitos países, especificam o inglês como assunto obrigatório (ver figura B7) e/ou um assunto que todas as escolas devem incluir na sua oferta de aprendizagem (ver figura B8a).

Há muito poucos países onde uma língua estrangeira diferente do inglês é aprendida pela maioria dos alunos. A Irlanda, como país de língua inglesa, é uma delas, sendo o francês a língua estrangeira mais aprendida. No Luxemburgo, o alemão é a língua estrangeira mais aprendida no ensino primário e secundário (próximo seguido do francês), enquanto que no ensino secundário inferior, todos os estudantes aprendem alemão e francês. No Listenstaine, todos os estudantes do ensino secundário inferior aprendem francês e inglês (no ensino primário e secundário, o inglês é a língua predominante). Na Bélgica, os estudantes aprendem habitualmente as línguas das outras Comunidades. Mais especificamente, na Comunidade Flamengo da Bélgica, o francês é a língua mais aprendida em todos os níveis de ensino abrangidos. Na Comunidade Francesa da Bélgica, os neerlandeses predominam no ensino primário (no ensino secundário, predomina o inglês)⁽⁵⁴⁾.

As percentagens de estudantes que aprendem a língua estrangeira mais comum variam consoante os países e os níveis de ensino (ver dados no anexo 1). Estas variações podem, em parte, ser explicadas por diferenças na duração da aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras (ver capítulo B, secção I).

No ensino primário, em Espanha, Chipre, Luxemburgo, Malta, Áustria, Listenstaine, Macedónia do Norte e Noruega, todos ou quase todos os estudantes (99-100 %) aprendem a língua estrangeira predominante. Em contrapartida, na Comunidade Flamengo da Bélgica, onde o francês é a língua mais aprendida, apenas 26,1 % dos estudantes do ensino primário o consideram como um tema. A percentagem é semelhante na Comunidade Francesa da Bélgica, onde 33,1 % dos estudantes do ensino primário aprendem a língua mais comum, ou seja, o neerlandês. As percentagens são também relativamente baixas nos Países Baixos e na Hungria, onde menos de metade de todos os estudantes do ensino primário (44,6 % e 45,9 %, respetivamente) aprendem a língua estrangeira mais comum (inglês). Em todos os sistemas de ensino com percentagens mais baixas de estudantes do ensino primário que aprendem a língua estrangeira

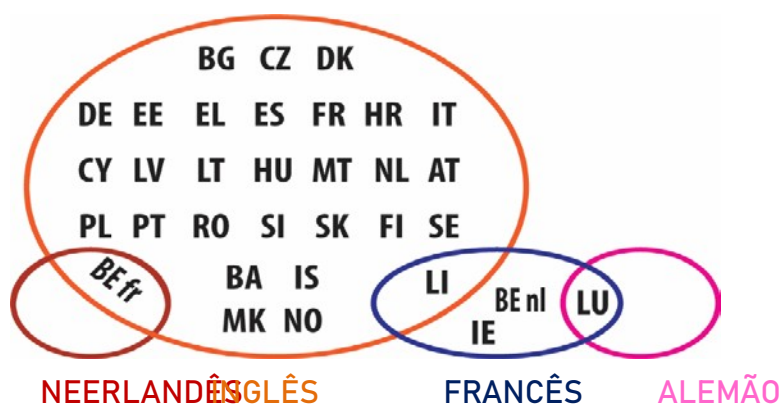
53 Para mais informações sobre a cobertura do presente relatório por país, ver a introdução ao relatório.

54 A base de dados Eurostat/UOE não fornece dados para a Comunidade Germanófona da Bélgica. Para mais pormenores sobre a regulamentação, ver capítulo B, figura B7, e as respetivas notas específicas por país.

predominante, a aprendizagem de línguas estrangeiras torna-se obrigatória relativamente tardia (ver Gráficos B1 e B2 para pormenores sobre as idades iniciais).

No ensino secundário inferior, em quase todos os sistemas de ensino europeus, a grande maioria dos estudantes — mais de 90 % — aprende a língua estrangeira predominante. Existem apenas alguns sistemas de ensino com menores percentuais de alunos que aprendem a língua predominante. Um deles é a Irlanda, o país sem aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras (ver figuras B1 e B2), onde 49,2 % dos estudantes do ensino secundário inferior aprendem francês. Na Comunidade Francesa da Bélgica, 49,7 % dos estudantes do ensino secundário inferior aprendem inglês, o que predomina neste nível de ensino (o inglês é seguido de perto pelo neerlandês, que é aprendido por 47,3 % dos estudantes). A percentagem de estudantes do ensino secundário inferior que aprendem a língua estrangeira mais comum também é inferior (inferior a 90 %) na Hungria, onde 74,6 % dos estudantes aprendem inglês.

A percentagem de estudantes que aprendem a língua predominante é mais baixa no ensino secundário superior do que no ensino secundário inferior (ver a média da UE no anexo 1). Tal deve-se, em parte, ao facto de alguns estudantes, especialmente os que frequentam percursos profissionais, não aprenderem línguas estrangeiras (ver figura C5) e, em parte, ao facto de estarem disponíveis para estudar uma maior variedade de línguas estrangeiras (ver figura B8). No entanto, em cerca de metade de todos os países europeus, mais de 90 % dos estudantes do ensino secundário superior aprendem a língua estrangeira predominante. As percentagens mais baixas situam-se em três países nórdicos, nomeadamente a Dinamarca, a Islândia e a Noruega, onde apenas entre 40 % e 60 % dos estudantes do ensino secundário superior aprendem a língua estrangeira predominante (inglês); e na Irlanda, onde 50,8 % dos estudantes do ensino secundário geral aprendem a língua estrangeira predominante (francês).



Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Figura 26 Figura C8: A língua estrangeira mais aprendida no ensino primário e secundário (CITE 1-3), 2020

Notas explicativas

Os países em que a maior parte dos estudantes aprendem a mesma língua em todos os níveis de ensino abrangidos são apresentados na área principal da língua oval relevante. Os países onde a língua estrangeira aprendida pela maioria dos estudantes varia de acordo com o nível de ensino são mostrados na intersecção dos ovais linguísticos relevantes. Esta última abordagem é igualmente utilizada quando as mesmas percentagens de estudantes do mesmo nível de ensino aprendem duas línguas diferentes.

Os dados por nível CITE estão disponíveis no anexo 1. Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução ao capítulo C (secção I).

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica: as línguas oficiais do Estado são o neerlandês, o francês e o alemão (ver figura A1). No entanto, estas línguas são utilizadas em áreas linguísticas delimitadas e não são reconhecidas como línguas administrativas em todo o

território do país. O francês é considerado uma língua estrangeira na Comunidade Flamenga da Bélgica, e o flamengo (neerlandês) é considerado uma língua estrangeira na Comunidade Francesa da Bélgica.

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (e, por conseguinte, não são apresentados na figura).

Bélgica (BE nl): o ano de referência para os dados CITE 1 é 2019 (os dados de 2020 sobre a CITE 1 não estão disponíveis).

Irlanda: os dados de origem da CITE 1 (todas as línguas pesquisadas) foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir"). Por conseguinte, o valor não tem em conta a CITE 1. Além disso, para a CITE 3, o número considera apenas o ensino geral. Tal deve-se ao facto de não estarem disponíveis dados agregados sobre a CITE 3 (geral e profissional).

Luxemburgo: embora as línguas oficiais do Estado sejam o francês, o alemão e o luxemburguês (ver figura A1), para efeitos das estatísticas da educação, o francês e o alemão são contabilizados como línguas estrangeiras.

Malta: O inglês é uma língua oficial ao lado do maltês (ver figura A1), mas para fins de estatísticas de educação é contado como uma língua estrangeira.

Islândia: o ano de referência para os dados CITE 3 é 2019 (os dados de 2020 sobre a CITE 3 não estão disponíveis).

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], mas não existem dados disponíveis (e, por conseguinte, não são apresentados na figura).

MAIS DE 90 % DOS ESTUDANTES APRENDEM INGLÊS EM PELO MENOS UM NÍVEL DE ENSINO EM QUASE TODOS OS PAÍSES EUROPEUS

Como mostrado na figura anterior, o inglês é amplamente aprendido na Europa. A nível da UE, 84,1 % dos estudantes do ensino primário aprendem inglês. A percentagem é ainda mais elevada no ensino secundário inferior, onde praticamente todos os estudantes (98,3 %) aprendem inglês. No ensino secundário superior, o número a nível da UE diminui cerca de 10 pontos percentuais, para 88,1 %. Tal pode ser explicado por percentagens mais baixas de estudantes do ensino profissional que aprendem línguas estrangeiras (ver figura C5) e por uma maior variedade de línguas estrangeiras fornecidas pelo ensino secundário superior (ver figura B8).

A Figura C9 mostra os países onde as elevadas proporções de estudantes (mais de 90 %) aprendem inglês e indica o número de níveis de escolaridade com proporções tão elevadas. A figura também mostra os países onde as proporções de estudantes que aprendem inglês não atingem 90 % em nenhum nível de ensino considerado.

Em 11 países (França, Croácia, Itália, Chipre, Letónia, Malta, Áustria, Polónia, Suécia, Listenstaine e Macedónia do Norte), mais de 90 % dos estudantes aprendem inglês em todos os níveis de ensino considerados, ou seja, desde o início da escolaridade até à conclusão do ensino secundário. Em dois desses países (Malta e Liechtenstein), todos os alunos (100 %) aprendem inglês durante todo o período de escolaridade. Noutros nove países (Chequia, Grécia, Espanha, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Bósnia-Herzegovina e Noruega) mais de 90 % dos estudantes aprendem inglês em dois níveis de ensino e em oito países (Bulgária, Dinamarca, Alemanha, Estónia, Lituânia, Países Baixos, Portugal e Islândia) num nível. Quando mais de 90 % dos estudantes aprendem inglês em apenas um nível de ensino, é sempre no ensino secundário inferior (ver anexo 1 para mais pormenores).

Em contrapartida, em três países europeus, nomeadamente a Bélgica, o Luxemburgo e a Hungria, a percentagem de estudantes que aprendem inglês não atinge 90 % em nenhum nível de ensino considerado. Tal como referido anteriormente, na Bélgica e no Luxemburgo, os estudantes aprendem frequentemente diferentes línguas estaduais (ver figuras A1 e C8), o que explica as percentagens mais baixas de estudantes que aprendem inglês. No entanto, mesmo nos três países acima referidos, o inglês é aprendido por mais de 70 % dos estudantes de, pelo menos, um nível de ensino (especificamente, o ensino secundário superior na Bélgica e no Luxemburgo e o ensino secundário inferior e superior na Hungria).

— edição de 2023

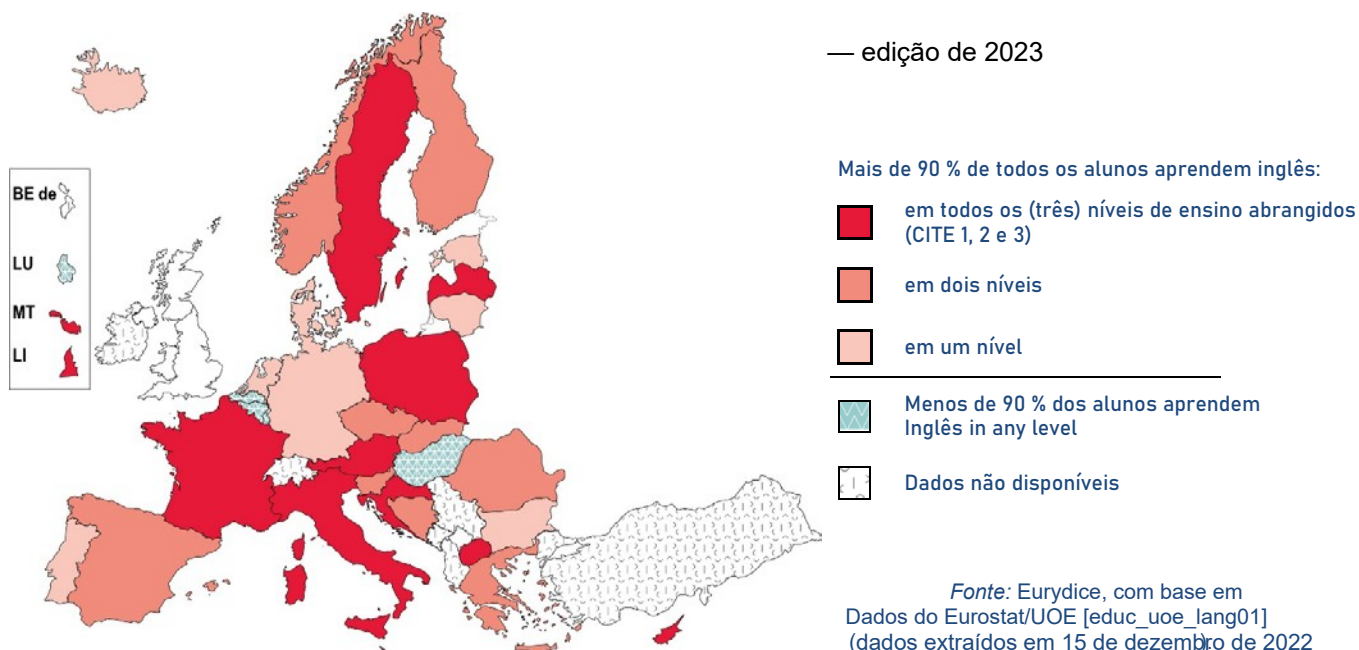


Figura 27 Figura C9: Países com uma elevada percentagem de estudantes (mais de 90 %) que aprendem inglês no ensino primário e secundário (CITE 1-3), 2020

Notas explicativas

Os dados por nível CITE estão disponíveis no anexo 1. Para notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx. Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução ao capítulo C (secção I).

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Bélgica (BE nl): o ano de referência para os dados CITE 1 é 2019 (os dados de 2020 sobre a CITE 1 não estão disponíveis). Além disso, os dados de origem da CITE 2 foram assinalados como «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Alemanha: os dados de origem da CITE 2 foram assinalados como «definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Irlanda: os dados de origem foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "em falta de valor; os dados não podem existir").

Grécia: os dados de origem para a CITE 3 geral foram assinalados como «definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Hungria: os dados de origem da CITE 3 foram assinalados como «quebra nas séries cronológicas» e «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Malta: O inglês é uma língua oficial ao lado do maltês (ver figura A1), mas para fins de estatísticas de educação é contado como uma língua estrangeira.

Islândia: o ano de referência para os dados CITE 3 é 2019 (os dados de 2020 sobre a CITE 3 não estão disponíveis).

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], mas não existem dados disponíveis.

A NÍVEL DA UE, O FRANCÊS E O ALEMÃO SÃO AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MAIS POPULARES APÓS O INGLÊS

A figura C8 mostra que, em quase todos os países europeus, o inglês é a língua estrangeira mais aprendida no ensino primário e secundário. A figura C9 demonstrou que em quase todos os países abrangidos pelo presente relatório, em pelo menos um nível de ensino, mais de 90 % dos estudantes aprendem inglês. Com base nos dois números anteriores, a Figura C10 mostra a língua que é a segunda língua estrangeira mais aprendida nos países europeus.

A nível da UE, o francês é a segunda língua estrangeira mais aprendida no ensino primário e no ensino secundário inferior. É aprendido por 5,5 % e 30,6 % dos alunos nestes dois níveis, respetivamente. É também um tema popular no ensino secundário superior (18,9 % dos estudantes aprendem-no a nível da UE), logo após o alemão. O francês é particularmente popular em muitos países da Europa Central e do Sul. É a segunda língua estrangeira mais aprendida em pelo menos um nível de ensino (com pelo menos 10 % dos estudantes que a aprendem) na Alemanha, Grécia, Espanha, Itália, Chipre, Luxemburgo, Países Baixos, Áustria, Portugal, Roménia e Liechtenstein. A aprendizagem do francês é menos comum nos países da Europa Oriental (exceto na Roménia) e nos países nórdicos (ver anexo 1).

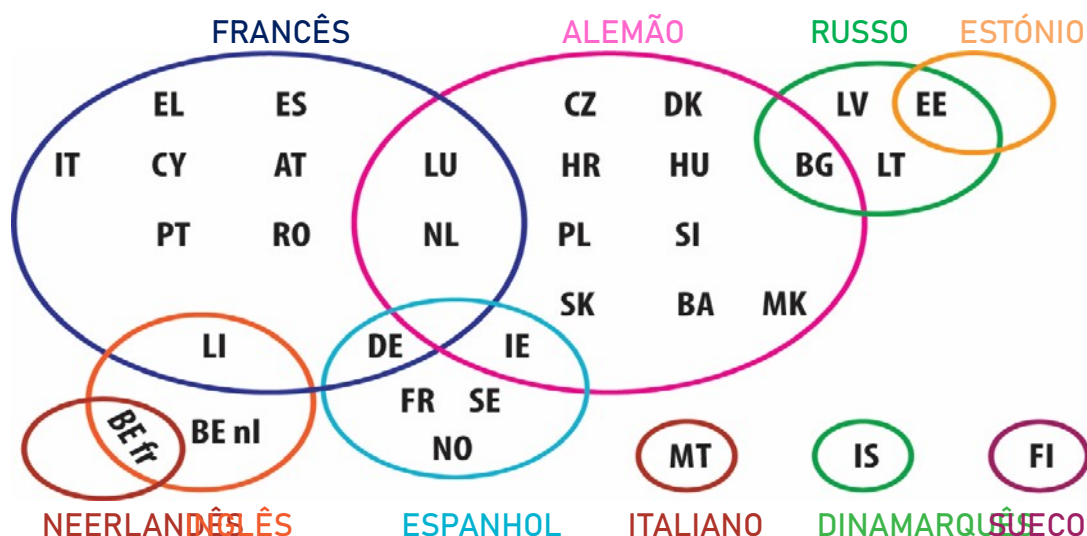
O alemão é a segunda língua estrangeira mais aprendida na UE no ensino secundário superior, com 20,0 % dos estudantes a frequentar o ensino secundário. Esta língua é amplamente aprendida nos países da Europa Central e Sudeste (Bulgária, Chéquia, Croácia, Hungria, Polónia, Eslovénia, Eslováquia, Bósnia-Herzegovina e Macedónia do Norte), e na Dinamarca, Irlanda, Luxemburgo e Países Baixos. O alemão é menos popular nos países do Sul da Europa (Espanha, Itália, Chipre e Portugal) e na Comunidade Francesa da Bélgica e da Finlândia, onde menos de 10 % dos estudantes o aprendem em qualquer nível de ensino considerado.

A nível da UE, o espanhol é aprendido por 17,7 % dos estudantes do ensino secundário inferior e 18,0 % dos estudantes do ensino secundário. É a segunda língua estrangeira mais aprendida (com pelo menos 10 % dos estudantes que a aprendem) no ensino secundário inferior na Irlanda, no ensino secundário superior na Alemanha e no ensino secundário inferior e secundário em França, Suécia e Noruega.

Em comparação com as línguas acima referidas, o russo é menos frequentemente aprendido ao considerar a UE como um todo: apenas 2,2 % dos estudantes do ensino secundário inferior e 2,7 % dos estudantes do ensino secundário superior aprendem-no. No entanto, o russo continua a ser a segunda língua estrangeira mais aprendida em, pelo menos, um nível de ensino na Bulgária, Estónia, Letónia e Lituânia. Por exemplo, na Estónia, Letónia e Lituânia, cerca de 60 % dos estudantes do ensino secundário inferior aprendem russo.

Em geral, o inglês é a segunda língua mais aprendida nos sistemas de ensino onde não é a primeira língua estrangeira (ver figura C8), nomeadamente na Comunidade Francesa da Bélgica (no ensino primário) e na Comunidade Flamenga da Bélgica (no ensino secundário). No Listenstaine, todos os estudantes do ensino secundário inferior aprendem inglês e francês (e, por conseguinte, estas línguas são apresentadas na figura C8 e na figura C10). No Luxemburgo, o inglês é a terceira língua estrangeira, depois do alemão e do francês (e, portanto, não é mostrado na figura C10).

Várias línguas menos faladas são aprendidas em alguns países por razões históricas ou devido à proximidade geográfica. Por exemplo, na Finlândia, onde a segunda língua oficial (sueca ou finlandesa, dependendo da língua principal da escolaridade) é obrigatória (ver figura B7), o sueco é a segunda língua estrangeira mais aprendida em todos os níveis de ensino abrangidos. Na Islândia, o dinamarquês é a segunda língua estrangeira mais aprendida, o que pode ser explicado pelo facto de, juntamente com o inglês, o dinamarquês ser obrigatório na Islândia (ver figura B7). Na Comunidade Francesa da Bélgica, o neerlandês, que é uma das três línguas estatais da Bélgica, é a segunda língua mais aprendida no ensino secundário. Em Malta, o italiano é uma língua estrangeira popular, vindo depois do inglês: 55,1 % dos estudantes do ensino secundário inferior e 25,4 % dos estudantes do ensino secundário superior aprendem-no. Finalmente, na Estónia, devido à grande população de língua russa, 20,7 % dos estudantes aprendem estónio como língua estrangeira no ensino primário, tornando-se a segunda língua estrangeira mais aprendida neste nível de ensino.



Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).
 Figura 28 Figura C10: A segunda língua estrangeira mais aprendida no ensino primário e secundário (CITE 1-3), 2020

Notas explicativas

O número apenas tem em conta as línguas aprendidas por mais de 10 % dos estudantes (e os níveis de ensino conexos).

Os países onde a segunda língua estrangeira mais aprendida (com mais de 10 % dos estudantes que a aprendem) são os mesmos em todos os níveis de ensino abrangidos são apresentados na área principal da língua oval relevante. Os países onde a segunda língua estrangeira mais aprendida varia de acordo com o nível de escolaridade são mostrados na intersecção dos ovais linguísticos relevantes.

Os dados por nível CITE estão disponíveis no anexo 1. Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução ao capítulo C (secção I).

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica: as línguas oficiais do Estado são o neerlandês, o francês e o alemão (ver figura A1). No entanto, estas línguas são utilizadas em áreas linguísticas delimitadas e não são reconhecidas como línguas administrativas em todo o território do país. Nomeadamente, o francês é considerado uma língua estrangeira na Comunidade Flamenga da Bélgica e o flamengo (neerlandês) é considerado uma língua estrangeira na Comunidade Francesa da Bélgica.

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (por conseguinte, não são apresentados na figura).

Bélgica (BE nl): o ano de referência para os dados CITE 1 é 2019 (os dados de 2020 sobre a CITE 1 não estão disponíveis).

Dinamarca: os dados de origem da CITE 1 (todas as línguas pesquisadas, exceto o inglês, que é apresentado na figura C8 e "desconhecido") foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "em falta de valor; os dados não podem existir"). Por conseguinte, o valor não tem em conta a CITE 1.

Estónia: nos casos em que o estónio é ensinado como segunda língua, o estónio é contado como língua estrangeira para fins estatísticos.

Irlanda: os dados de origem da CITE 1 (todas as línguas pesquisadas) foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir"). Por conseguinte, o valor não tem em conta a CITE 1. Além disso, para a CITE 3, o número considera apenas o ensino geral. Tal deve-se ao facto de não estarem disponíveis dados agregados sobre a CITE 3 (geral e profissional).

Luxemburgo: embora as línguas oficiais do Estado sejam o francês, o alemão e o luxemburguês (ver figura A1), para efeitos das estatísticas da educação, o francês e o alemão são contabilizados como línguas estrangeiras.

Finlândia: O sueco é uma língua oficial ao lado do finlandês (ver figura A1), mas, para efeitos de estatísticas sobre a educação, é contabilizado como língua estrangeira.

Islândia: o ano de referência para os dados CITE 3 é 2019 (os dados de 2020 sobre a CITE 3 não estão disponíveis).

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados Eurostat/UE [educ_uae_lang01], mas não existem dados disponíveis (e, por conseguinte, não são apresentados na figura).

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS QUE NÃO O INGLÊS, FRANCÊS, ALEMÃO E ESPANHOL RARAMENTE SÃO APRENDIDAS

A figura C11 destaca os países onde as línguas estrangeiras que não o inglês, o francês, o alemão e o espanhol são aprendidas por, pelo menos, 10 % dos estudantes do ensino primário ou secundário. No caso do ensino secundário superior, o número centra-se no ensino geral, a fim de apresentar a maior variedade. Tal deve-se ao facto de os estudantes do ensino profissional tenderem a aprender menos línguas estrangeiras (ver figura C5).

Apenas seis línguas diferentes do inglês, francês, alemão e espanhol são aprendidas como línguas estrangeiras por 10 % ou mais estudantes em, pelo menos, um sistema de ensino e um nível de ensino. São dinamarqueses, neerlandeses, estónios, italianos, russos e suecos.

A nível da UE, 3,4 % dos estudantes do ensino secundário geral aprendem italiano (as percentagens são mais baixas no ensino primário e secundário inferior). Mais de 10 % dos estudantes aprendem italiano no ensino secundário inferior e/ou secundário geral na Croácia, Malta, Áustria e Eslovénia. A Itália é especialmente popular em Malta, onde 55,1 % dos estudantes do ensino secundário inferior e 34,6 % dos estudantes do ensino secundário geral o aprendem.

O russo é aprendido a nível da UE em 3,0 % dos estudantes do ensino secundário geral (as percentagens são mais baixas no ensino primário e secundário inferior). Esta língua é aprendida por mais de 10 % dos estudantes de, pelo menos, um nível de ensino na Bulgária, na Chéquia, na Estónia, na Letónia, na Lituânia, na Polónia e na Eslováquia. A Rússia é uma escolha bastante comum nos países bálticos, onde cerca de 60 % dos estudantes do ensino secundário inferior a aprendem.

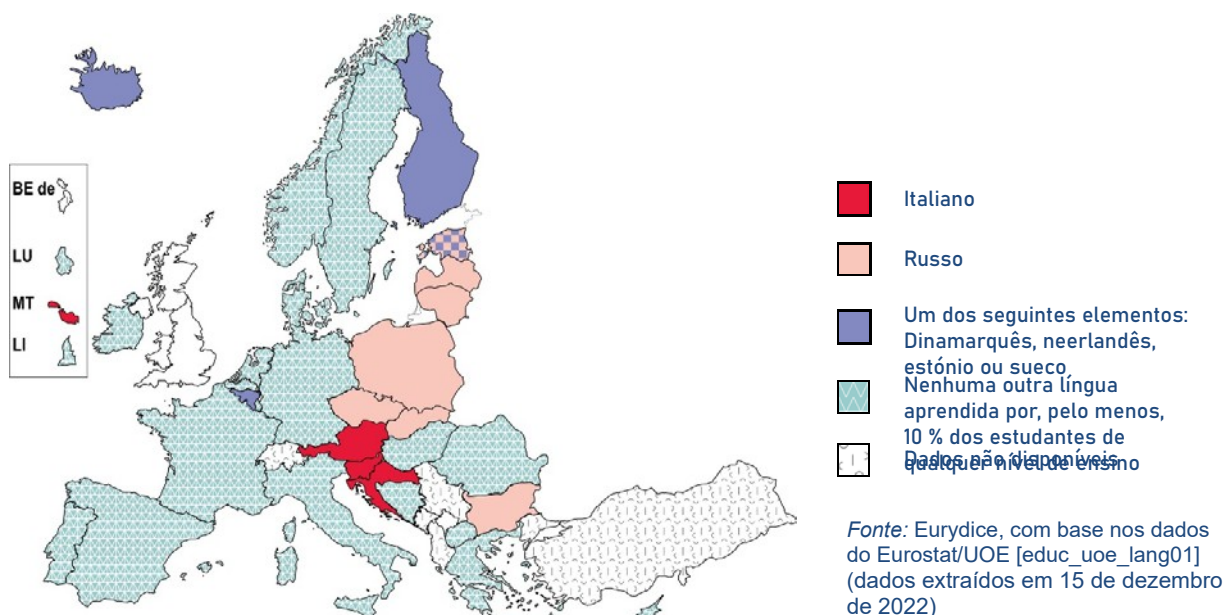


Figura 29 Figura C11: Línguas estrangeiras, com exceção do inglês, francês, alemão e espanhol, aprendidas por, pelo menos, 10 % dos estudantes do ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2020

Notas explicativas

O número apenas tem em conta outras línguas que não o inglês, o francês, o alemão e o espanhol aprendidos por, pelo menos, 10 % dos estudantes.

Os dados por nível CITE estão disponíveis no anexo 1. Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução ao capítulo C (secção I).

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica: as línguas oficiais do Estado são o neerlandês, o francês e o alemão (ver figura A1). No entanto, estas línguas são utilizadas em áreas linguísticas delimitadas e não são reconhecidas como línguas administrativas em todo o território do país. Por conseguinte, o flamengo (neerlandês) é considerado uma língua estrangeira na Comunidade Francesa da Bélgica.

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Estónia: nos casos em que o estónio é ensinado como segunda língua, o estónio é contado como língua estrangeira para fins estatísticos.

Finlândia: O sueco é uma língua oficial ao lado do finlandês (ver figura A1), mas, para efeitos de estatísticas sobre a educação, é contabilizado como língua estrangeira.

Islândia: o ano de referência para os dados CITE 3 é 2019 (os dados de 2020 sobre a CITE 3 não estão disponíveis).

Macedónia do Norte: não está disponível qualquer repartição entre a CITE 3 geral e a CITE 3 profissional. Os dados CITE 3 que entram no número abrangem tanto o ensino geral como o ensino profissional.

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], mas não existem dados disponíveis.

Algumas línguas são amplamente aprendidas apenas em um sistema de ensino. Mais especificamente, o holandês é amplamente aprendido na Comunidade Francesa da Bélgica, o sueco é aprendido por muitos estudantes na Finlândia e o dinamarquês é amplamente aprendido na Islândia (ver também Figuras C8 e C10). Na Estónia, devido à grande população de língua russa, cerca de um quinto dos estudantes em cada nível de ensino estudam o estónio como língua estrangeira.

MAIS E MAIS ALUNOS ESTÃO APRENDENDO INGLÊS, ESPECIALMENTE NO ENSINO PRIMÁRIO

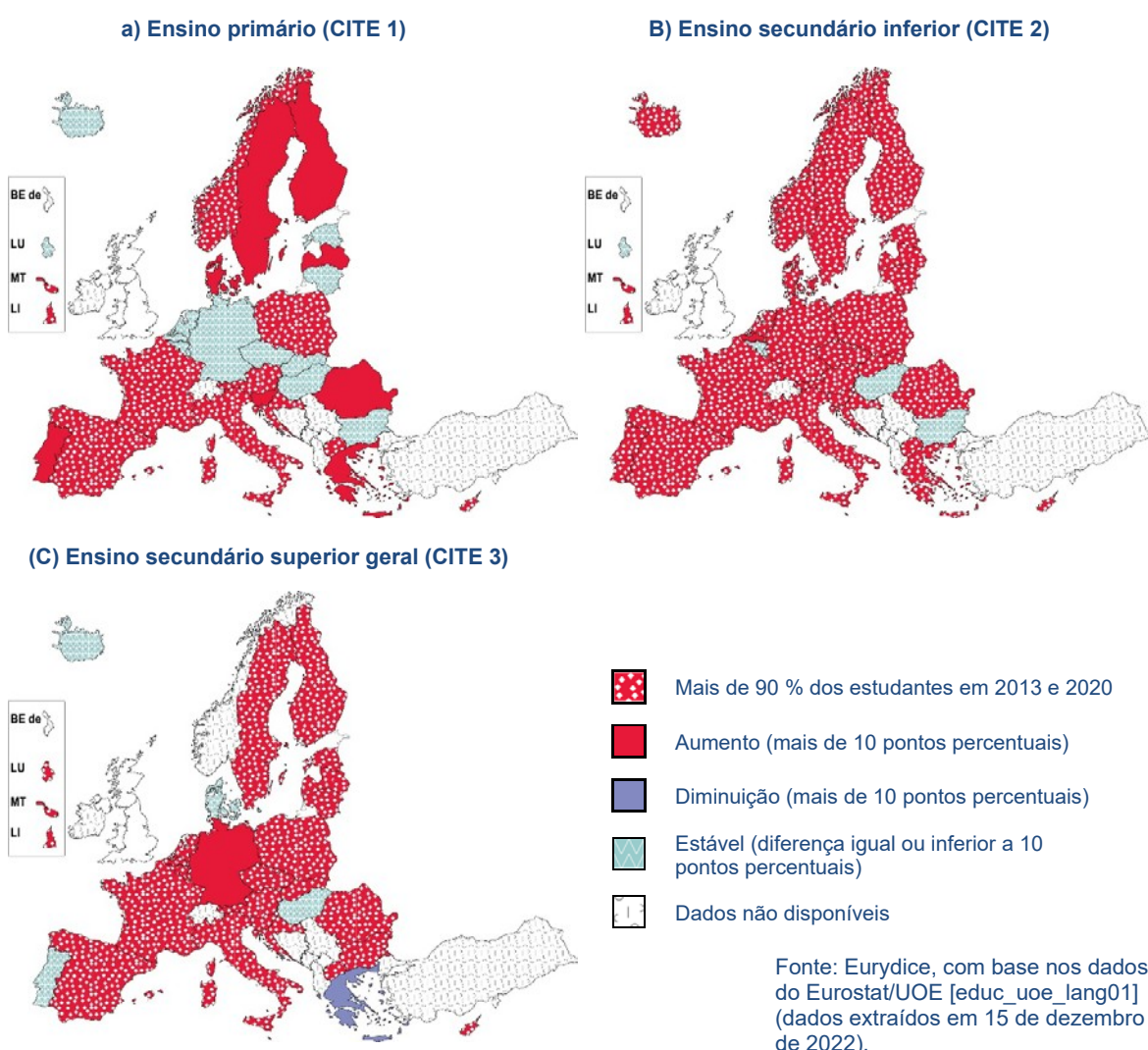
Em quase todos os países europeus, o inglês é a língua estrangeira predominante no ensino primário e secundário (ver figura C8). Isto reflete os quadros regulamentares analisados no capítulo B, que, em muitos países, especificam o inglês como assunto obrigatório (ver figura B7) e/ou um assunto que todas as escolas devem incluir na sua oferta de aprendizagem (ver figura B8a).

A nível da UE, entre 2013 e 2020, a percentagem de estudantes do ensino primário que aprendem inglês aumentou 6,9 pontos percentuais, passando de 77,2 % para 84,1 %. O aumento foi menos notável no ensino secundário inferior e no ensino secundário geral: 1,6 e 1,9 pontos percentuais, respetivamente (para mais pormenores, ver anexo 1).

A figura C12a mostra as mudanças a nível nacional nas proporções de estudantes que aprendem inglês no ensino primário. A mudança foi especialmente substancial na Roménia, onde, em 2013, menos de metade de todos os estudantes do ensino primário (45,3 %) estavam a aprender inglês, enquanto em 2020 a percentagem era de 88,2 % (aumento de 42,9 pontos percentuais). O aumento da percentagem de estudantes do ensino primário que aprendem inglês foi também significativo na Dinamarca, Grécia, Letónia, Portugal e Eslovénia, todos com um aumento entre 23 e 34 pontos percentuais, e na Finlândia e Suécia, onde as percentagens aumentaram 16,7 pontos percentuais. O aumento nos países acima referidos pode ser explicado pelo aumento da proporção de estudantes do ensino primário que aprendem pelo menos uma

língua estrangeira (ver figura C2) e pelo facto de a primeira língua estrangeira aprendida ser frequentemente o inglês (ver figura C8).

A figura C12a mostra também que 11 países europeus — Espanha, França, Croácia, Itália, Chipre, Malta, Áustria, Polónia, Listenstaine, Macedónia do Norte e Noruega — já tinham percentagens muito elevadas de estudantes do ensino primário que aprendem inglês (mais de 90 %) em 2013. Em contrapartida, na Comunidade Flamenga da Bélgica e do Luxemburgo, os estudantes geralmente não aprendem inglês no ensino primário (que aprendem outras línguas, que são apresentadas na figura C8) e este padrão mantém-se estável ao longo do tempo (ver anexo 1).



Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Figura 30 Figura C12: Tendências nas percentagens de estudantes que aprendem inglês no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2013 e 2020

Notas explicativas

As notas específicas por país referem-se a quebras nas séries cronológicas apenas se tiverem ocorrido em 2013 ou 2020. As interrupções nas séries cronológicas entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países, não são indicadas.

Os dados por nível CITE estão disponíveis no anexo 1. Para as notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) e https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013). Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução ao capítulo C (secção I).

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Bélgica (BE nl): o ano de referência para os dados CITE 1 é 2019 em vez de 2020 (os dados de 2020 sobre a CITE 1 não estão disponíveis). Além disso, os dados de origem de 2020 para a CITE 2 foram assinalados como «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Alemanha: os dados de origem de 2013 (todos os níveis abrangidos pelo valor) e 2020 (CITE 2) foram assinalados como «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar as ligações fornecidas nas notas explicativas.

Irlanda: os dados de origem (todos os níveis abrangidos e ambos os anos de referência) foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir").

Grécia: os dados de origem de 2020 relativos à CITE 3 geral foram assinalados como «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Hungria: os dados de fonte de 2020 para a CITE 3 geral foram assinalados como «quebra nas séries cronológicas» e «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Malta: O inglês é uma língua oficial ao lado do maltês (ver figura A1), mas para fins de estatísticas de educação é contado como uma língua estrangeira.

Islândia: o ano de referência para os dados CITE 3 é 2019 em vez de 2020 (os dados de 2020 sobre a CITE 3 não estão disponíveis).

Bósnia-Herzegovina: os dados não estão disponíveis para 2013.

Macedónia do Norte: não está disponível qualquer repartição entre a CITE 3 geral e a CITE 3 profissional. Os dados CITE 3 que entram no número abrangem tanto o ensino geral como o ensino profissional.

Noruega: os dados de origem relativos à CITE 3 geral (2013 e 2020) foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir").

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], mas não existem dados disponíveis.

Os números C12b e C12c descrevem as tendências na aprendizagem de inglês no ensino secundário inferior e no ensino secundário geral, respetivamente.

No ensino secundário inferior, quase não houve alterações entre 2013 e 2020. Tal deve-se principalmente ao facto de, em quase todos os países europeus, mais de 90 % dos estudantes já aprenderem inglês em 2013. A Comunidade Flamenga da Bélgica é o único sistema educativo com uma mudança notável — um aumento de 16,4 pontos percentuais — entre os dois anos de referência. Este aumento pode, em parte, ser explicado por uma alteração regulamentar que reforçou a aprendizagem da segunda língua estrangeira (ver figura B3 para pormenores da evolução da regulamentação e figura C10 para pormenores sobre a segunda língua estrangeira mais aprendida).

Tal como no ensino secundário inferior, no ensino secundário geral, na grande maioria dos países com dados, mais de 90 % dos estudantes já aprendiam inglês em 2013. A Alemanha é o único país que registou um aumento notável — 10,2 pontos percentuais — na proporção de estudantes do ensino secundário geral que aprendem inglês entre os dois anos de referência. Em contrapartida, a Grécia registou uma diminuição significativa — 12,9 pontos percentuais — entre 2013 e 2020 (no entanto, como sugere a nota específica por país associada ao valor, tal pode estar parcialmente relacionado com alterações metodológicas).

ENTRE 2013 E 2020, A PERCENTAGEM DE ESTUDANTES QUE APRENDEM FRANCÊS DIMINUIU LIGEIRAMENTE EM VÁRIOS PAÍSES

A nível da UE, o francês é a segunda língua estrangeira mais aprendida no ensino primário e secundário inferior (ver dados para a figura C10 no anexo 1). Em cerca de um terço dos países europeus, os regulamentos especificam que todas as escolas devem fornecer francês em, pelo menos, um nível de ensino (ver figura B8a) e, em alguns países, todos os estudantes devem aprender francês durante, pelo menos, um ano de escolaridade obrigatória (ver figura B7).

A figura C13 mostra as variações a nível nacional (superior a 5 pontos percentuais) nas proporções de estudantes que aprendem francês no ensino primário, secundário inferior e secundário geral entre 2013 e 2020. As alterações são apresentadas se tiverem ocorrido em, pelo menos, um dos níveis de ensino considerados.

Durante o período considerado, 10 países europeus (Chequia, Dinamarca, Irlanda, Itália, Chipre, Malta, Áustria, Eslováquia, Listenstaine e Macedónia do Norte) registaram uma diminuição de mais de 5 pontos percentuais na proporção de estudantes que aprendem francês. Na Irlanda e em Chipre, a diminuição ocorreu em dois níveis de ensino: ensino secundário inferior e geral. Nos outros países com uma diminuição superior a 5 pontos percentuais, apenas um nível foi afetado: ensino secundário inferior em Itália, Malta e Macedónia do Norte e ensino secundário geral na Chéquia, Dinamarca, Áustria, Eslováquia e Listenstaine. Na maioria dos países acima referidos, a diminuição foi bastante moderada, entre 5 e 10 pontos percentuais. Apenas a Irlanda e a Macedónia do Norte registaram reduções mais substanciais: 12,4 e 11,7 pontos percentuais, respetivamente (ambos no ensino secundário inferior).

Entre 2013 e 2020, dois países europeus (Espanha e Portugal) registaram um aumento de mais de 5 pontos percentuais na proporção de estudantes que aprendem francês. Em Espanha, o aumento (de 13,7 pontos percentuais) ocorreu no ensino primário e em Portugal ocorreu no ensino secundário inferior (7,9 pontos percentuais).

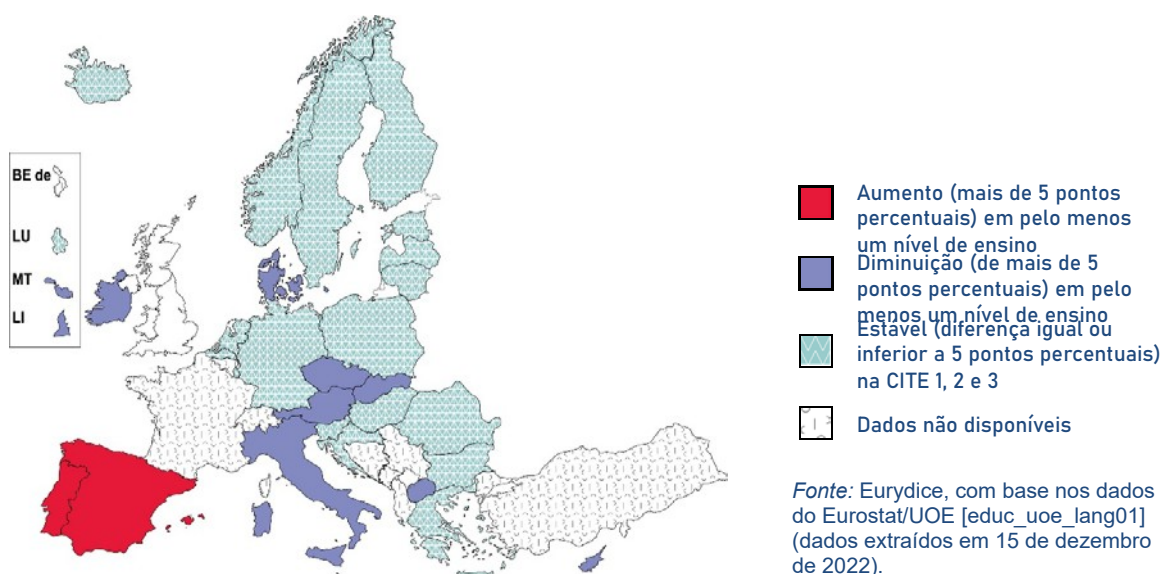


Figura 31 Figura C13: Tendências nas percentagens de estudantes que aprendem francês no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2013 e 2020

Notas explicativas

A figura mostra uma alteração em qualquer nível de ensino (CITE 1, CITE 2 e/ou CITE geral 3).

As notas específicas por país referem-se a quebras nas séries cronológicas apenas se tiverem ocorrido em 2013 ou 2020. As interrupções nas séries cronológicas entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países, não são indicadas.

Os dados por nível CITE estão disponíveis no anexo 1. Para as notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) e https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013). Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução ao capítulo C (secção I).

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica: as línguas oficiais do Estado são o neerlandês, o francês e o alemão (ver figura A1). No entanto, estas línguas são utilizadas em áreas linguísticas delimitadas e não são reconhecidas como línguas administrativas em todo o território do país. Por conseguinte, o francês é considerado uma língua estrangeira na Comunidade Flamenga da Bélgica.

Bélgica (BE fr) e França: os dados de origem (todos os níveis abrangidos e ambos os anos de referência) foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir").

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Bélgica (BE nl): o ano de referência para os dados CITE 1 é 2019 em vez de 2020 (os dados de 2020 sobre a CITE 1 não estão disponíveis).

Dinamarca e Irlanda: os dados de origem da CITE 1 (2013 e 2020) foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir"). Por conseguinte, o valor não tem em conta a CITE 1.

Alemanha: os dados de origem de 2013 (todos os níveis abrangidos pelo valor) e 2020 (CITE 2) foram assinalados como «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar as ligações fornecidas nas notas explicativas.

Grécia: os dados de origem de 2020 relativos à CITE 3 geral foram assinalados como «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Luxemburgo: embora as línguas oficiais do Estado sejam o francês, o alemão e o luxemburguês (ver figura A1), para efeitos das estatísticas da educação, o francês e o alemão são contabilizados como línguas estrangeiras.

Hungria: os dados de fonte de 2020 para a CITE 3 geral foram assinalados como «quebra nas séries cronológicas» e «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Países Baixos: os dados de origem de 2013 para a CITE 1 foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir").

Por conseguinte, o valor não tem em conta a CITE 1.

Bósnia-Herzegovina: os dados não estão disponíveis para 2013.

Islândia: o ano de referência para os dados CITE 3 é 2019 em vez de 2020 (os dados de 2020 sobre a CITE 3 não estão disponíveis).

Macedónia do Norte: não está disponível qualquer repartição entre a CITE 3 geral e a CITE 3 profissional. Os dados CITE 3 que constam do número abrangem tanto o ensino geral como o ensino profissional.

Noruega: os dados de origem de 2013 relativos à CITE 3 geral foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir"). Por conseguinte, o valor não tem em conta a CITE 3.

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], mas não existem dados disponíveis.

AO LONGO DO TEMPO, A PERCENTAGEM DE ESTUDANTES QUE APRENDEM ALEMÃO CONTINUA A SER SEMELHANTE NA GRANDE MAIORIA DOS PAÍSES

O alemão é mais uma língua estrangeira popular em todos os países europeus. A nível da UE, é a segunda língua estrangeira mais aprendida no ensino secundário superior (ver dados para a figura C10 no anexo 1). Em vários países, pelo menos num nível de ensino, todas as escolas devem proporcionar aos estudantes a oportunidade de aprenderem alemão (ver figura B8a).

A figura C14 mostra as variações a nível nacional (superior a 5 pontos percentuais) nas proporções de estudantes que aprendem alemão no ensino primário, secundário inferior e secundário geral entre 2013 e 2020. As alterações são apresentadas se tiverem ocorrido em, pelo menos, um dos níveis de ensino abrangidos.

Durante o período considerado, nenhum país europeu registou uma alteração notável na percentagem de estudantes que aprendem alemão no ensino primário. Sete sistemas de ensino registaram alterações superiores a 5 pontos percentuais no ensino secundário inferior e/ou geral.

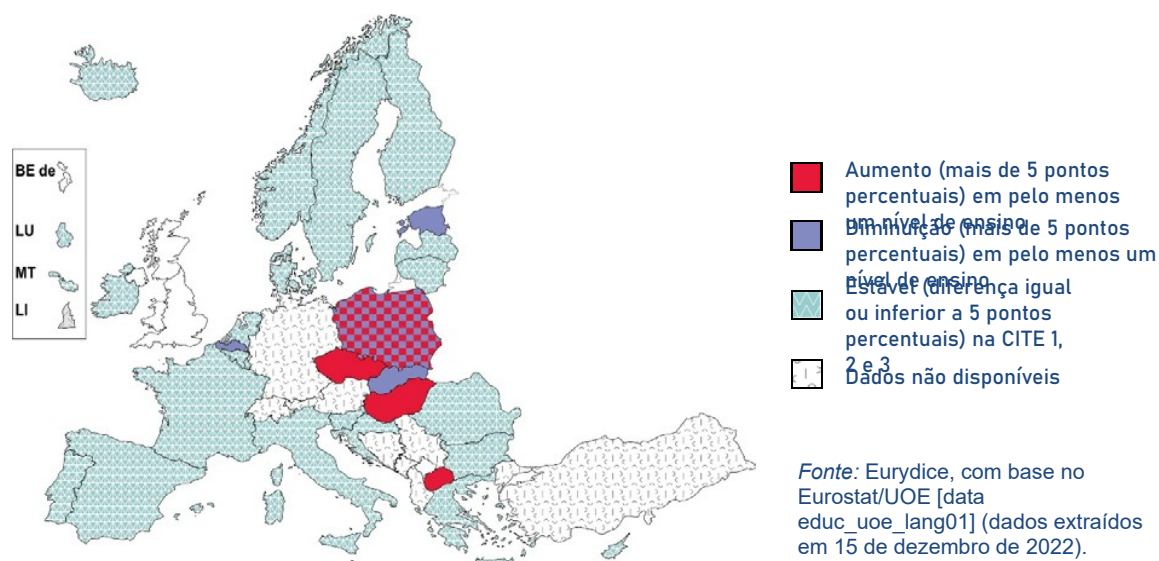


Figura 32 Figura C14: Tendências nas percentagens de estudantes que aprendem alemão no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2013 e 2020

Notas explicativas

A figura mostra uma alteração em qualquer nível de ensino (CITE 1, CITE 2 e/ou CITE geral 3).

As notas específicas por país referem-se a quebras nas séries cronológicas apenas se tiverem ocorrido em 2013 ou 2020. As interrupções nas séries cronológicas entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países, não são indicadas.

Os dados por nível CITE estão disponíveis no anexo 1. Para as notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) e https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013). Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução ao capítulo C (secção I).

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Bélgica (BE nl): o ano de referência para os dados CITE 1 é 2019 em vez de 2020 (os dados de 2020 sobre a CITE 1 não estão disponíveis).

Dinamarca e Irlanda: os dados de origem da CITE 1 (2013 e 2020) foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir"). Por conseguinte, o valor não tem em conta a CITE 1.

Alemanha e Áustria: os dados de origem (todos os níveis abrangidos e ambos os anos de referência) foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir").

Grécia: os dados de origem de 2020 relativos à CITE 3 geral foram assinalados como «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Luxemburgo: embora as línguas oficiais do Estado sejam o francês, o alemão e o luxemburguês (ver figura A1), para efeitos das estatísticas da educação, o francês e o alemão são contabilizados como línguas estrangeiras.

Hungria: os dados de fonte de 2020 para a CITE 3 geral foram assinalados como «quebra nas séries cronológicas» e «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Países Baixos: os dados de origem de 2013 para a CITE 1 foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir"). Por conseguinte, o valor não tem em conta a CITE 1.

Islândia: o ano de referência para os dados CITE 3 é 2019 em vez de 2020 (os dados de 2020 sobre a CITE 3 não estão disponíveis).

Bósnia-Herzegovina: os dados não estão disponíveis para 2013.

Macedónia do Norte: não está disponível qualquer repartição entre a CITE 3 geral e a CITE 3 profissional. Os dados CITE 3 que entram no número abrangem tanto o ensino geral como o ensino profissional.

Noruega: os dados de origem de 2013 relativos à CITE 3 geral foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir"). Por conseguinte, o valor não tem em conta a CITE 3.

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], mas não existem dados disponíveis.

Na Chéquia e na Macedónia do Norte, registou-se um aumento da percentagem de estudantes que aprendem alemão tanto no ensino secundário inferior como no ensino secundário geral. O aumento nestes países foi mais significativo no ensino secundário inferior, onde as proporções aumentaram cerca de 15 pontos percentuais (ver anexo 1 para mais pormenores). Na Hungria e na Polónia, o aumento (10 e 6,9 pontos percentuais, respetivamente) ocorreu no ensino secundário geral.

As reduções mais notáveis na percentagem de estudantes que aprendem alemão foram registadas no ensino secundário inferior na Polónia e na Eslováquia: 28,4 e 25,4 pontos percentuais, respetivamente. Na Polónia, a diminuição pode ser explicada por uma reorganização das séries escolares em todos os níveis de ensino, com o ensino secundário inferior agora constituído por quatro graus, dos quais dois não incluem a aprendizagem obrigatória de segunda língua estrangeira (ver a análise relacionada com a figura C4 para mais pormenores). No entanto, apesar destas diminuições, tanto na Polónia como na Eslováquia, o alemão continua a ser a segunda língua estrangeira mais aprendida neste nível de ensino (ver dados para a figura C10 no anexo 1). A Comunidade Flamenga da Bélgica e da Estónia registou também reduções na percentagem de estudantes que aprendem alemão, o que ocorreu no ensino secundário geral (8,9 e 10,2 pontos percentuais, respetivamente).

ENTRE 2013 E 2020, A PERCENTAGEM DE ESTUDANTES QUE APRENDEM ESPANHOL AUMENTOU EM SEIS PAÍSES E DIMINUIU EM APENAS DOIS

As autoridades educativas na maioria dos países europeus colocam menos ênfase no espanhol do que o inglês, francês ou alemão. Com efeito, nenhum país europeu especifica o espanhol como língua estrangeira obrigatória para todos os estudantes durante, pelo menos, um ano letivo (ver figura B7) e apenas dois países (Suécia e Noruega) exigem que todas as escolas em níveis de ensino específicos ofereçam aos estudantes a oportunidade de aprender espanhol (ver figura B8a).

Como indicado anteriormente nesta secção, o espanhol não é em nenhum país europeu a língua estrangeira mais aprendida (ver figura C8) e é a segunda língua estrangeira mais aprendida em, pelo menos, um nível de ensino (com pelo menos 10 % dos estudantes que a aprendem) em apenas cinco países (Alemanha, Irlanda, França, Suécia e Noruega) (ver figura C10).

A figura C15 examina as alterações (superior a 5 pontos percentuais) na proporção de estudantes que aprendem espanhol no ensino secundário inferior e geral no ensino secundário superior entre 2013 e 2020. As alterações são apresentadas se tiverem ocorrido em pelo menos um dos dois níveis de ensino considerados.

Como mostra o número, durante o período considerado, seis sistemas de ensino europeus registaram um aumento de mais de 5 pontos percentuais na proporção de estudantes do ensino secundário que aprendem espanhol. O aumento foi mais notável no ensino secundário inferior em França: 17,6 pontos percentuais. A Polónia registou o segundo maior aumento, de 11,9 pontos percentuais, no ensino secundário geral. Os aumentos dos restantes quatro sistemas educativos (Comunidade Francesa da Bélgica, Irlanda, Malta e Áustria) situaram-se entre 5 e 7 pontos percentuais.

Em dois países (Chipre e Portugal), a proporção de estudantes do ensino secundário que aprendem espanhol diminuiu mais de 5 pontos percentuais entre 2013 e 2020. Em Chipre, a diminuição ocorreu no ensino secundário geral (14,7 pontos percentuais) e em Portugal ocorreu no ensino secundário inferior (5,3 pontos percentuais).

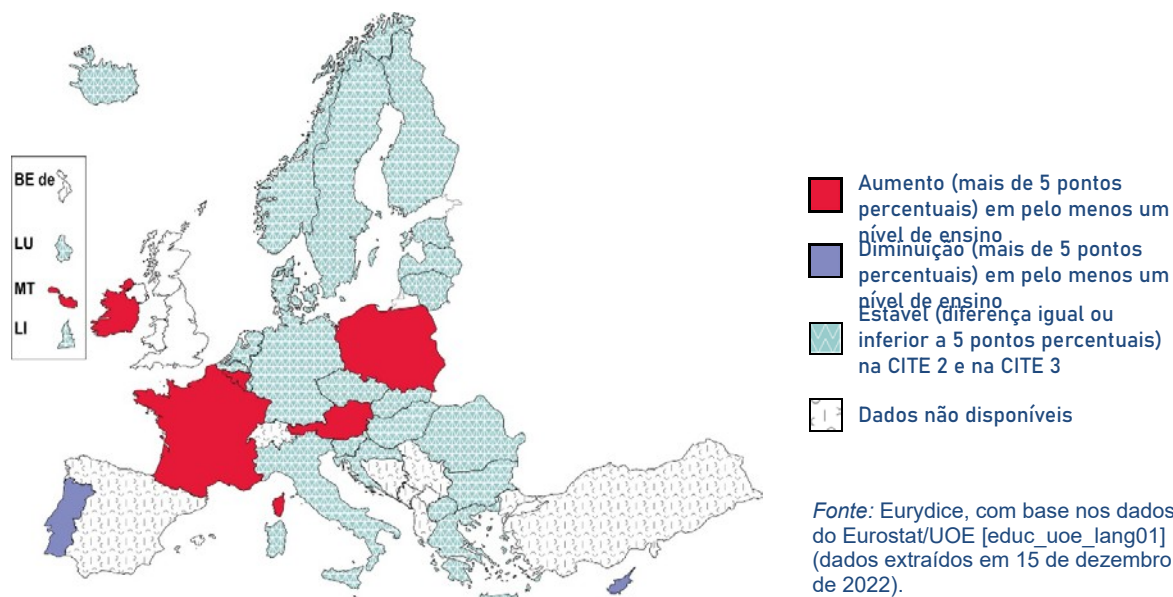


Figura 33 Figura C15: Tendências na percentagem de estudantes que aprendem espanhol no ensino secundário geral (CITE 2-3), 2013 e 2020

Notas explicativas

A figura mostra uma mudança em qualquer nível de ensino (CITE 2 ou CITE geral 3). O ensino primário (CITE 1) não é considerado, uma vez que neste nível o espanhol raramente é aprendido.

As notas específicas por país referem-se a quebras nas séries cronológicas apenas se tiverem ocorrido em 2013 ou 2020. As interrupções nas séries cronológicas entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países, não são indicadas.

Os dados por nível CITE (CITE 2 e CITE 3) estão disponíveis no anexo 1. Para as notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) e https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013). Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução ao capítulo C (secção I).

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE fr) e Dinamarca: os dados de origem da CITE 2 (2013 e 2020) foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir"). Por conseguinte, o valor não tem em conta a CITE 2.

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Alemanha: os dados de origem de 2013 (tanto os níveis abrangidos pelo número) como os dados de origem de 2020 (CITE 2) foram assinalados como «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar as ligações fornecidas nas notas explicativas.

Espanha: os dados de origem (tanto os níveis abrangidos como os anos de referência) foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir").

Grécia: os dados de origem de 2020 relativos à CITE 3 geral foram assinalados como «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Hungria: os dados de fonte de 2020 para a CITE 3 geral foram assinalados como «quebra nas séries cronológicas» e «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Islândia: o ano de referência para os dados CITE 3 é 2019 em vez de 2020 (os dados de 2020 sobre a CITE 3 não estão disponíveis).

Bósnia-Herzegovina: os dados não estão disponíveis para 2013.

Macedónia do Norte: não está disponível qualquer repartição entre a CITE 3 geral e a CITE 3 profissional. Os dados CITE 3 que entram no número abrangem tanto o ensino geral como o ensino profissional.

Noruega: os dados de origem de 2013 relativos à CITE 3 geral foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir"). Por conseguinte, o valor não tem em conta a CITE 3.

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], mas não existem dados disponíveis.

A PERCENTAGEM DE ESTUDANTES QUE APRENDEM INGLÊS É GERALMENTE MAIS ELEVADA NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL DO QUE NOS PERCURSOS PROFISSIONAIS

No ensino secundário superior, distinguem-se dois tipos principais de programas: geral e profissional. Tal como discutido anteriormente (ver figura C5 e análise conexa), quase metade de todos os estudantes do ensino secundário superior fazem parte de um programa de formação profissional. Os estudantes em geral e os programas profissionais seguem geralmente currículos bastante diferentes. Por conseguinte, vale a pena analisar se existem diferenças nas línguas estrangeiras aprendidas.

Em quase todos os países abrangidos pelo presente relatório, a língua estrangeira mais aprendida no ensino secundário superior é o inglês (ver dados relacionados com a figura C8 no anexo 1). Isto aplica-se tanto aos programas gerais de ensino secundário superior como aos programas de ensino secundário superior profissional ⁽⁵⁵⁾.

Considerando que o inglês é a língua estrangeira mais aprendida em quase todos os países europeus, a Figura C16 centra-se na diferença na percentagem de estudantes que aprendem inglês no ensino secundário geral e no ensino secundário profissional.

A nível da UE, 95,7 % dos estudantes do ensino secundário geral e 79,2 % dos estudantes em percursos profissionais aprendem inglês (ver anexo 1).

Vários países europeus registam percentagens substancialmente mais elevadas de estudantes que aprendem inglês no ensino secundário geral do que em percursos profissionais. A diferença é especialmente significativa — pelo menos 50 pontos percentuais mais no ensino geral — na Dinamarca, Alemanha, Espanha e Islândia. Entre estes países, a Dinamarca regista a maior diferença entre os estudantes em diferentes percursos: 78,0 % dos estudantes do ensino secundário geral aprendem inglês, mas apenas 15,4 % dos estudantes em percursos profissionais o fazem (uma diferença de 62,6 pontos percentuais). Os sistemas educativos adicionais que registam diferenças substanciais entre o ensino geral e o ensino profissional (20 a 43 pontos percentuais) são as Comunidades Francesa e Flamengo da Bélgica, Estónia, Lituânia, Luxemburgo e Países Baixos. Na maioria destes sistemas de ensino, os estudantes de EFP têm de aprender línguas estrangeiras durante menos anos do que os estudantes do ensino geral (ver figura B5).

Em contrapartida, proporções iguais ou semelhantes de estudantes (ou seja, sem diferença ou diferença inferior a 5 pontos percentuais) aprendem inglês no ensino secundário superior geral e no ensino secundário profissional na Bulgária, França, Itália, Chipre, Malta, Áustria, Polónia, Roménia, Eslovénia, Finlândia e Suécia.

As percentagens de estudantes profissionais que aprendem inglês são pelo menos 5 pontos percentuais superiores às do ensino geral em apenas dois países: Portugal e a Noruega (11,3 e 7,3 pontos percentuais, respetivamente).

55 A figura C8, que apresenta as línguas estrangeiras mais aprendidas pelos estudantes, refere-se ao ensino primário, ao ensino secundário inferior e ao ensino secundário geral e profissional (dados agregados). Os dados separados sobre o ensino secundário geral e profissional são publicados no sítio Web do Eurostat (código de dados: [educ_uae_lang01]).

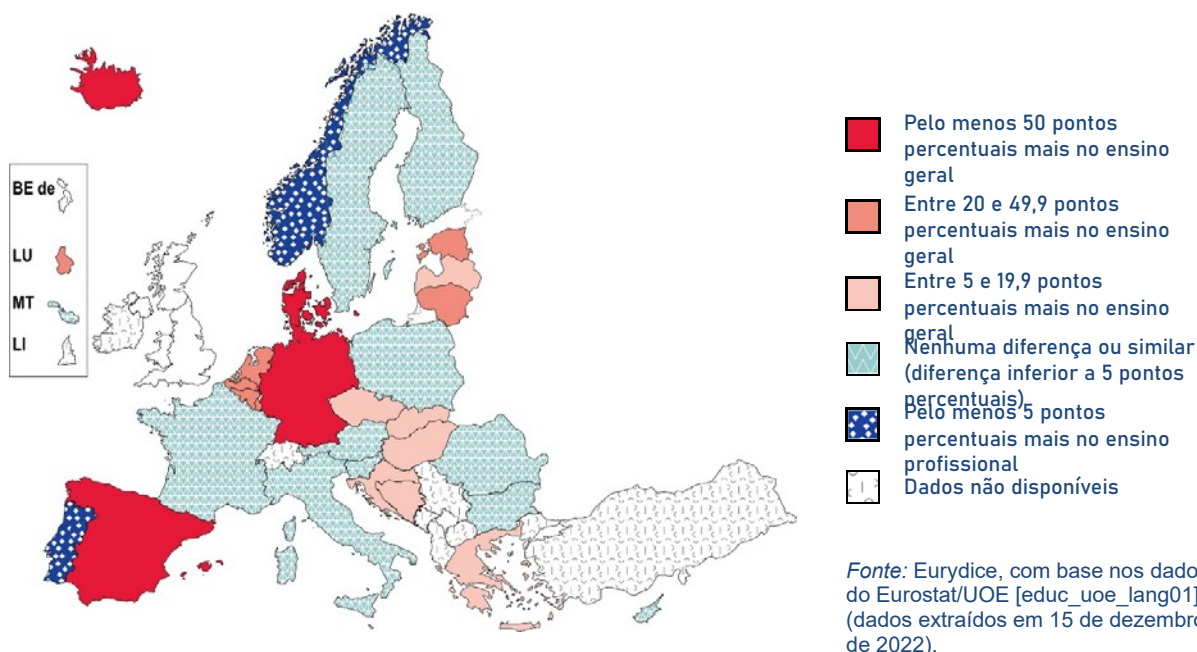


Figura 34 Figura C16: Diferenças nas percentagens de estudantes que aprendem inglês no ensino secundário geral e profissional (CITE 3), 2020

Notas explicativas

O número mostra a diferença entre as percentagens de estudantes que aprendem inglês no ensino secundário geral e o ensino secundário profissional (CITE 3).

Os dados estão disponíveis no anexo 1. Para notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx.

Para informações sobre o âmbito da recolha de dados Eurostat/UOE, ver a introdução ao capítulo C (secção I).

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Türkiye: estes países não são abrangidos pela recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Irlanda: os dados de origem foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "em falta de valor; os dados não podem existir").

Grécia: os dados de origem para a CITE 3 geral foram assinalados como «definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Hungria: os dados de origem para a CITE 3 geral e profissional foram assinalados como «quebra nas séries cronológicas» e «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, consultar a hiperligação fornecida nas notas explicativas.

Malta: O inglês é uma língua oficial ao lado do maltês, mas para fins de estatísticas de educação é contado como uma língua estrangeira.

Islândia: o ano de referência para os dados é 2019 (os dados de 2020 não estão disponíveis).

Listenstaine: os dados de origem para a CITE 3 profissional foram assinalados como "não aplicável" (ou seja, "valor em falta; os dados não podem existir").

Macedónia do Norte: não está disponível qualquer repartição entre a CITE 3 geral e a CITE 3 profissional.

Sérvia: este país está incluído na recolha de dados Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], mas não existem dados disponíveis.

CAPÍTULO D PROFESSORES

SECÇÃO I — QUALIFICAÇÕES E FORMAÇÃO

Os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das competências dos alunos em línguas estrangeiras. Por conseguinte, é importante examinar as suas qualificações, o seu grau de especialização e as oportunidades de formação de que dispõem.

O primeiro indicador desta secção investiga o grau de especialização das disciplinas dos professores de línguas estrangeiras nas escolas gerais (ver figura D1). O segundo indicador centra-se, mais especificamente, nos professores que ministram o CLIL e examinam as suas qualificações (ver figura D2). O terceiro indicador descreve a formação recebida pelos professores para ensinar em contextos multilingues (ver figura D3). O quarto e último indicador examina a presença de atividades de desenvolvimento profissional contínuo (PDC) associadas ao conceito de «consciência linguística nas escolas» (ver figura D4).

A maioria dos indicadores desta secção baseia-se em dados recolhidos através da rede Eurydice, abrangendo 39 sistemas educativos em 37 países⁽⁵⁶⁾. O terceiro indicador utiliza uma fonte de dados diferente, nomeadamente dados do Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2018. Este indicador abrange menos países do que os indicadores baseados nos dados Eurydice⁽⁵⁷⁾.

EM TODA A EUROPA, OS PROFESSORES GENERALISTAS E ESPECIALIZADOS PARTILHAM A RESPONSABILIDADE PELO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO PRIMÁRIO

Os professores que ministram cursos de línguas estrangeiras podem ter perfis diferentes em termos de especialização em matérias. Eles podem ser qualificados para ensinar todas (ou quase todas) disciplinas no currículo, ou podem se especializar no ensino de um número limitado de disciplinas (geralmente até três disciplinas). Os professores da primeira categoria são designados neste relatório como «professores generalistas», enquanto os da segunda categoria são considerados «professores especializados». Os professores generalistas também podem ser referidos como «professores de classe», uma vez que são responsáveis por um determinado grupo de alunos de uma escola.

Com base no conteúdo das recomendações emitidas pelas autoridades de nível superior (educação), a figura D1 examina o grau de especialização dos professores de línguas estrangeiras no ensino primário.

A figura destaca três abordagens, cada uma delas encontrada em cerca de um terço dos sistemas de ensino, com recomendações de alto nível sobre o grau de especialização dos professores de línguas estrangeiras. Em 14 sistemas de ensino, a responsabilidade pelo ensino de línguas estrangeiras no ensino primário é atribuída a professores especializados (apenas). Uma abordagem contrastante, que está em vigor em 11 sistemas educativos, envolve a atribuição desta responsabilidade aos professores generalistas. Nos restantes sistemas de ensino com recomendações de alto nível (10 sistemas educativos), tanto os professores especializados como os professores generalistas podem ensinar línguas estrangeiras no ensino primário.

Quando as recomendações de nível superior se referem tanto a professores generalistas como a professores especializados, por vezes não fornecem especificações adicionais. Isto significa que os professores generalistas (classe) e especialistas em disciplina podem ensinar línguas estrangeiras de forma intercambiável, dependendo, por exemplo, das competências linguísticas estrangeiras dos professores generalistas individuais. Em alguns países, no entanto, os documentos oficiais incluem orientações ou requisitos adicionais. Por exemplo, na Polónia, tanto os professores generalistas como os professores especializados podem ensinar línguas estrangeiras durante os primeiros três anos do ensino primário, mas

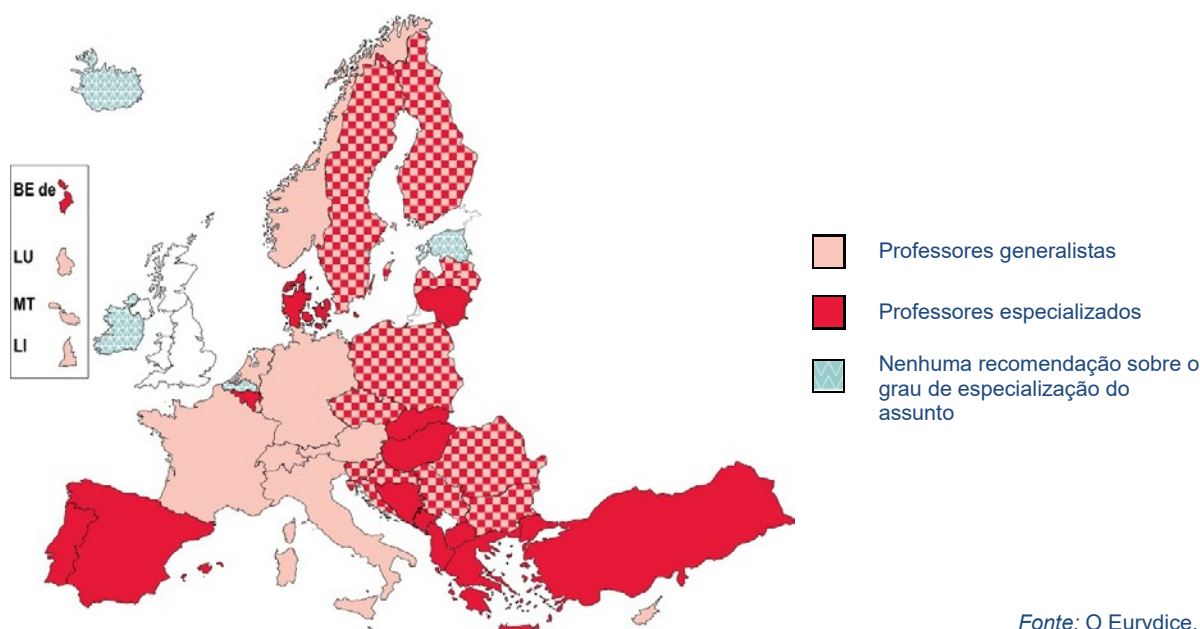
56 Para mais informações sobre a cobertura do presente relatório por país, ver a introdução ao relatório.

57 Para mais informações sobre o TALIS e a sua cobertura por país, ver a secção «Bases de dados estatísticos e terminologia».

a partir do quarto ano a responsabilidade é atribuída aos especialistas. Na Suécia, espera-se que os professores generalistas ensinem o tema «Inglês», enquanto os professores especializados devem ensinar a disciplina «Língua moderna», que inclui outras línguas estrangeiras para além do inglês. Outras especificações referem-se à formação que os professores generalistas devem completar para ensinar línguas estrangeiras. Na Bulgária e na Eslovénia, por exemplo, os professores generalistas podem ensinar línguas estrangeiras no ensino primário juntamente com especialistas, mas precisam de completar um programa complementar de estudos linguísticos.

Nos países onde professores especializados ensinam línguas estrangeiras no ensino primário, geralmente outras áreas curriculares são ensinadas por especialistas. As áreas mais típicas — além das línguas estrangeiras — são a educação física, a música e as artes (e religião, ética e tecnologia da informação e comunicação, quando o currículo do ensino primário inclui essas disciplinas). As exceções a este respeito são Portugal, Bósnia-Herzegovina e Sérvia, onde as línguas estrangeiras são a única área temática do ensino primário ministrada por professores especializados.

Não existem recomendações de alto nível sobre o grau de especialização dos professores de línguas estrangeiras no ensino primário em apenas quatro sistemas de ensino: Comunidade Flamenga da Bélgica, Estónia, Irlanda e Islândia. Na Comunidade Flamenga da Bélgica e da Islândia, os professores generalistas ensinam geralmente línguas estrangeiras neste nível de ensino.



Fonte: O Eurydice.

Figura 35 Figura D1: Grau de especialização dos professores de línguas estrangeiras no ensino primário (CITE 1), 2021/2022

Notas explicativas

A figura mostra o grau de especialização dos professores de línguas estrangeiras no ensino primário, tal como especificado nas recomendações emitidas pelas autoridades de nível superior (educação).

Apenas o ensino geral é abrangido pelo número (ou seja, não são tidas em conta as aulas especiais com ensino alargado de línguas estrangeiras).

Para as definições de «língua estrangeira», «professor generalista», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», «professor especializado» e «autoridade de nível superior (educação)», ver Glossário.

Nota específica por país

Dinamarca: professores qualificados para lecionar em escolas primárias de estrutura única (Folkeskolen; A CITE 1 e 2) deve poder apresentar qualquer assunto. No entanto, juntamente com seu perfil generalista, os futuros professores Folkeskolen precisam se especializar em um número limitado de disciplinas (geralmente duas ou três disciplinas). O ato

Folkeskole especifica que, em princípio, os professores devem ensinar as disciplinas em que se especializaram. Portanto, a figura refere-se a «professores especializados».

À medida que os alunos avançam para graus mais elevados, a figura mostrada na Figura D1 muda. No ensino secundário inferior, em quase todos os países com recomendações de alto nível sobre o grau de especialização dos professores de línguas estrangeiras, apenas os especialistas devem ensinar línguas estrangeiras. As exceções são a Croácia e a Letónia, onde podem estar envolvidos professores generalistas e professores especializados; e a Noruega, onde a responsabilidade é atribuída aos professores generalistas. No ensino secundário superior, em toda a Europa, apenas professores especializados ensinam línguas estrangeiras.

PROFESSORES QUE ENTREGAM CLIL GERALMENTE PRECISAM PROVAR SUAS HABILIDADES EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A maioria dos países dispõe de uma educação bilingue ou de imersão, onde pelo menos algumas disciplinas — por exemplo, matemática, geografia e ciências naturais — são ensinadas numa língua estrangeira (ver figura B12). No presente relatório, este tipo de disposição é referido como «CLIL tipo A» (ver Glossário).

Idealmente, para ensinar um assunto em uma língua estrangeira, os professores precisam ter um conhecimento muito bom do assunto e da língua em que ele é ensinado. Além disso, devem estar familiarizados com os requisitos da metodologia CLIL.

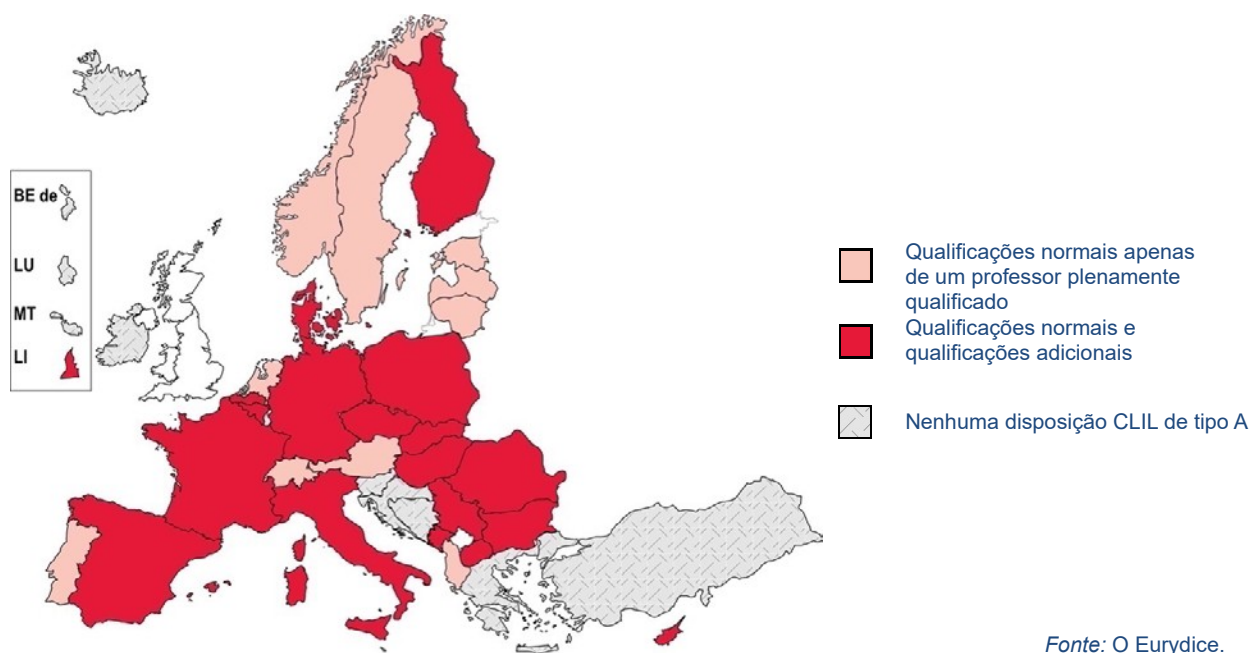
A figura D2 resume os requisitos estabelecidos pelas autoridades de nível superior (educação) para os professores que ministram programas CLIL de tipo A. Mostra que, em cerca de dois terços dos sistemas educativos com programas CLIL de tipo A (19 em 29 sistemas), os regulamentos referem-se a qualificações específicas (adicionais). Em cerca de um terço dos sistemas com programas CLIL tipo A (10 sistemas educativos), não existem requisitos específicos de nível superior para os professores para além das qualificações pedagógicas normais.

Na maioria dos sistemas de ensino com regulamentos referentes a qualificações específicas para o fornecimento de CLIL, os requisitos estipulados aplicam-se aos professores que não possuem um diploma académico na língua estrangeira alvo. Esses professores geralmente precisam provar que possuem conhecimento suficiente da língua em questão. A proficiência mínima em língua estrangeira exigida corresponde geralmente ao nível B2 ou ao nível C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) do Conselho da Europa (QECR)⁵⁸. Dependendo do país, diferentes tipos de certificados ou diplomas são aceites como prova de proficiência em língua estrangeira (por exemplo, o certificado de Cambridge Inglês na Dinamarca ou o Exame de Língua do Estado na Eslováquia).

Num número limitado de países, os requisitos vão além do conhecimento da língua estrangeira-alvo. Por exemplo, em França, os futuros professores da CLIL precisam de uma qualificação que comprove a sua capacidade de utilizar a língua estrangeira-alvo e a sua compreensão das especificidades do ensino da CLIL. Em Espanha, em algumas comunidades autónomas, os professores têm de participar em cursos de formação sobre metodologia CLIL. Existe um requisito comparável em Itália, onde a formação metodológica CLIL pode ser concluída no âmbito da formação inicial de professores (ITE) (60 créditos do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)) ou como parte do CPD (20 créditos ECTS).

É também de salientar que, quando os regulamentos de alto nível não especificam requisitos adicionais para a prestação de CLIL, os professores podem ainda ter de provar as suas aptidões e competências neste domínio. Com efeito, dependendo da repartição das responsabilidades em matéria de recrutamento de professores, os requisitos específicos podem ser definidos a níveis inferiores ao mais elevado nível de tomada de decisão, por exemplo, pelas autoridades regionais ou pelas escolas.

58 Para mais informações sobre o QECR, consultar o sítio Web do Conselho da Europa (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>).



Fonte: O Eurydice.

Figura 36 Figura D2: Qualificações exigidas para trabalhar em escolas que oferecem instrução de tipo A no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022

Tipo de qualificações adicionais exigidas

- Qualificações obtidas na língua de chegada; ou
- Seja fr — Certificado (concedido com base num exame) que comprove um conhecimento profundo da língua de chegada.
- Ser nl Certificado que demonstra a proficiência na língua de destino num nível mínimo do QECR de C1.
- BG Certificado de proficiência na língua-alvo num nível mínimo do QECR B2 (aplicável apenas aos professores que não possuam um diploma académico na língua de chegada).
- CZ Conhecimento da língua-alvo a um nível mínimo do QECR de C1 (aplicável apenas aos professores que não possuam um diploma académico na língua de chegada).
 - Bacharel na língua de destino; ou
- DK — Certificado inglês de Cambridge; ou
 - Prova de proficiência escrita e oral na língua de destino (por exemplo, conclusão de estudos não linguísticos numa universidade britânica ou americana).
- DE Prova de proficiência na língua de destino, geralmente a um nível mínimo de C1 do QECR (aplicável apenas aos professores que não possuam um diploma académico na língua de chegada).
- ES Certificado e/ou exame que comprove um conhecimento aprofundado da língua de destino (obrigatório na maioria das comunidades autónomas). O nível mínimo exigido é geralmente o nível B2 do QECR, mas existe alguma variação entre as comunidades autónomas (por exemplo, Aragão, Navarra, Madrid e Valência exigem o nível C1 do QECR). Além disso, algumas comunidades autónomas (por exemplo, Navarra e Madrid) exigem a certificação da capacidade linguística (acreditación/habilitación en lenguas extranjeras) emitida pelas escolas oficiais de línguas (Escuelas Oficiales de Idiomas) ou outras instituições oficiais. Algumas outras comunidades autónomas (por exemplo, Catalunha e Estremadura) exigem formação específica em metodologia CLIL.

Seguem-se exemplos dos requisitos de duas comunidades autónomas.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

- Catalunha: os professores devem ser proficientes na língua-alvo a um nível mínimo do QECR de B2 e ter recebido 90 horas de formação em metodologia CLIL.
 - Estremadura: os professores devem receber credenciamento específico na educação CLIL, que inclui proficiência na língua-alvo a um nível mínimo CEFR de B2, e ter pelo menos um ano de experiência anterior em CLIL ou pelo menos 50 horas de formação específica em metodologia CLIL em um centro oficial de formação de professores.
 - Qualificações que comprovem a capacidade de os professores utilizarem a língua estrangeira-alvo no contexto do assunto a ensinar (proficiência a um nível mínimo do QECR B2) e a sua compreensão das especificidades do ensino CLIL.
- FR
- Para as seções internacionais, os professores também precisam falar as duas línguas da secção como falantes nativos.
 - Certificado que comprove a proficiência na língua de chegada a um nível mínimo de C1 do QECR; e
- O
- A conclusão de um curso universitário de 1 ano em metodologia CLIL (60 créditos ECTS) que pode ser realizado como parte do ITE; ou
 - A conclusão de um curso em metodologia CLIL (20 créditos ECTS) que pode ser realizado como parte da formação contínua de professores.
- CY
- Conclusão de um curso intensivo de formação em serviço centrado na metodologia CLIL.
- HU
- Certificado de proficiência na língua de destino num nível mínimo de C1 do QECR (aplicável apenas aos professores que não possuam um diploma académico na língua de destino).
- Diploma de ensino superior emitido num país em que a língua de chegada seja uma língua oficial; ou
- PL
- Certificado que comprove a proficiência na língua de chegada a um nível mínimo do QECR de B2; ou
 - Certificado de proficiência na língua-alvo a um nível reconhecido como equivalente ao nível B2 do QECR (aplicável apenas aos professores que não possuam um diploma académico na língua de destino).
- RO
- Certificado com proficiência na língua de destino num nível mínimo do QECR de B2.
- SK
- Aprovação no exame de línguas do Estado na língua de destino (aplicável apenas aos professores que não possuam um diploma académico na língua de destino).
- Qualificação linguística oficial; ou
- FI
- Conclusão de estudos superiores na língua-alvo; ou
 - Preenchimento do ITE num país em que a língua de chegada seja uma língua oficial.
- LI
- Certificado de proficiência a um nível mínimo do QECR de C1 (aplicável apenas aos professores que não possuam um diploma académico na língua de destino).
- EU
- Conhecimento de inglês a um nível mínimo do QECR de B2; e
 - Formação em CLIL (inicialmente 20 módulos; reduzido a 10 módulos).
- MK
- Certificado de proficiência na língua de destino (aplicável apenas ao CLIL que envolva francês).
- Certificado que comprove a proficiência na língua de chegada, no mínimo, ao nível B2 do QECR, com a exigência de atingir o nível C1 do QECR no prazo de cinco anos através da DPC; ou
- RS
- Outros certificados ou diplomas com proficiência na língua-alvo (com o diploma do ensino secundário o nível mais baixo possível de prova de proficiência linguística); ou
 - Certificado de proficiência a um nível mínimo do QECR B1 para aqueles que lecionam juntamente com um professor de língua estrangeira qualificado (aplicável apenas aos professores que não possuam um diploma académico na língua-alvo).

Notas explicativas

A figura mostra as qualificações exigidas pelas autoridades de nível superior (educação) para trabalhar em escolas que ministram instrução de tipo A CLIL. Os requisitos apresentados abrangem, pelo menos, um nível de ensino na gama CITE 1-3.

Na figura, «qualificações adicionais» refere-se às qualificações/certificados que os professores devem obter para além das qualificações docentes completas obtidas no seu país de origem. Os diplomas de ensino superior obtidos no país de destino são mencionados quando os documentos oficiais os enumeram entre as possíveis provas de qualificação.

Para as definições de «CLIL tipo A», «CLIL tipo B», «Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR)», «língua estrangeira», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)» e «autoridade de nível superior (educação)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Suíça: os regulamentos centrais estabelecem que os cantões têm de assegurar a obtenção de qualificações adequadas no que diz respeito às línguas estrangeiras e à metodologia CLIL.

Montenegro: os dados referem-se a um projeto-piloto CLIL que envolve o inglês.

A FORMAÇÃO PARA ENSINAR EM AULAS MULTILINGUES NÃO É COMUM ENTRE OS PROFESSORES NA EUROPA

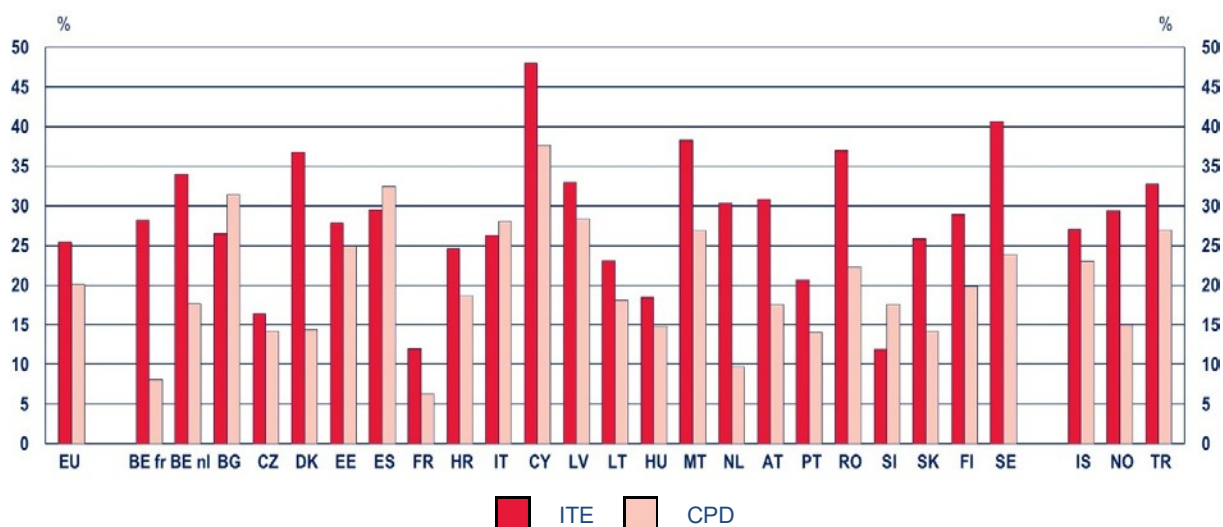
Na Europa, muitos professores trabalham em ambientes linguísticos e culturais heterogêneos, moldados por contextos linguísticos e culturais específicos de cada país e/ou pela presença de migrantes (ver capítulo A). A coexistência de várias línguas nas escolas é certamente um trunfo⁽⁵⁹⁾. No entanto, também exige que os professores sejam capazes de valorizar o rico repertório linguístico de seus alunos. A formação de professores no ITE e no CPD tem um papel importante a desempenhar para dotar todos os professores das competências de que necessitam para abraçar a diversidade linguística e cultural nas suas salas de aula.

A figura D3 apresenta a percentagem de professores do ensino secundário inferior que receberam formação em gestão de aulas multilingues e multiculturais, tal como indicado no TALIS 2018 da OCDE. Este número diz respeito aos professores de todas as disciplinas e apresenta dados para a formação tanto no ITE como no CPD.

Os dados apresentados na figura D3 baseiam-se em apenas dois dos diferentes tópicos incluídos na ITE e na DPC que foram abordados pela OCDE TALIS 2018⁽⁶⁰⁾. As respostas dos professores mostram que o «ensino em salas de aula multiculturais e multilingues» figurava entre os temas menos abordados no seu ITE e nas atividades da DPC que realizam. Em contrapartida, as atividades do ITE e do CPD relacionadas aos campos de disciplina dos professores foram as mais comuns. Por exemplo, em relação ao ITE, «conteúdo de alguns ou de todos os assuntos que eu ensino», «pedagogia de alguns ou de todos os assuntos que eu ensino» e «prática de sala de aula em alguns ou em todos os assuntos que eu ensino» estavam entre as respostas mais recorrentes (OCDE, 2019a, p. 129).

59 Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2019, sobre uma abordagem global para o ensino e a aprendizagem de línguas, JO C 189 de 5.6.2019.

60 Por exemplo, no que diz respeito ao conteúdo da ITE, os outros elementos abordados no TALIS 2018 foram: «Conteúdo de algumas ou de todas as matérias que ensino»; «Pedagogia de algumas ou de todas as matérias que ensino»; «Pedagogia geral»; «Prática de sala de aula em algumas ou em todas as matérias que ensino»; «Ensino numa configuração de capacidade mista»; «Ensinar competências transversais (por exemplo, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas)»; «Utilização das TIC (tecnologias da informação e da comunicação) para o ensino»; «Comportamento dos estudantes e gestão das salas de aula»; «Acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes»; «Facilitar as transições dos estudantes do nível 0 da CITE 2011 para o nível 1 da CITE 2011»; e 'Jogo Facilitador'.



Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Figura 37 Figura D3: Percentagem de professores do ensino secundário inferior (CITE 2) que receberam formação em contextos multilingues ou multiculturais, 2018

Notas explicativas

O valor baseia-se nas respostas dos professores às perguntas 6 e 23 do TALIS 2018: «Foram incluídos os seguintes elementos na sua [educação ou formação] formal?» e «Algum dos temas a seguir enumerados foram incluídos nas suas atividades de desenvolvimento profissional durante os últimos 12 meses?» O comprimento das barras mostra a percentagem de professores que responderam «sim» a «Ensinar num contexto multicultural ou multilingue», opção f) na pergunta 6 (categoria «ITE» na figura) e (j) na pergunta 23 (a categoria «CPD» na figura).

A UE inclui inquiridos de todos os países da UE que participaram no TALIS em 2018.

Para mais informações sobre TALIS, ver a secção «Bases de dados e terminologia estatísticas».

Para as definições de "desenvolvimento profissional contínuo (CPD)", "formação inicial de professores (ITE) e "Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)", ver Glossário.

Como mostra o número, nos países da UE cerca de um quarto dos professores (25,4 %) recebeu formação sobre como ensinar num contexto multilingue durante o seu ITE. No entanto, na maioria dos países, a proporção é significativamente mais elevada do que o nível da UE. É o mais elevado de Chipre (48,0 %), onde quase um em cada dois professores recebeu formação para gerir a diversidade linguística nas suas salas de aula. Em contrapartida, na Chéquia, França, Lituânia, Hungria, Portugal e Eslovénia, a percentagem de futuros professores que receberam formação nessa área é inferior à percentagem da UE. As duas percentagens mais baixas (cerca de 10 %) foram comunicadas pelos professores em França e na Eslovénia.

Em todos os sistemas de ensino, com uma percentagem relativamente elevada de estudantes de 15 anos que falam em casa uma língua diferente da língua de escolaridade (pelo menos 15 %; ver figura A2), a participação dos professores no ITE para o ensino em contextos multilingues situa-se geralmente acima do nível da UE. Isto aplica-se às Comunidades Francesa e Flamengo da Bélgica, Chipre, Espanha, Malta, Áustria e Suécia.

Na grande maioria dos países, é mais provável que os jovens docentes tenham concluído um curso ITE que abordou a questão do ensino num contexto multicultural ou multilingue. Esta tendência positiva resulta da comparação da percentagem de jovens professores (com mais de 35 anos) com a percentagem de professores mais velhos (com 35 anos ou mais) a declarar terem concluído esse curso: 35,3 % a nível da UE para o primeiro, em comparação com 23,4 % para o segundo (ver anexo 1). A diferença é, portanto, de

11,9 pontos percentuais a favor da geração mais jovem. A diferença é a mais elevada da Noruega, com 32,6 pontos percentuais a favor da geração mais jovem.

Passando do ITE para o CPD, a Figura D3 mostra que, na UE, um quinto dos professores (20,1 %) participou em atividades de DPC sobre o ensino num contexto multicultural ou multilingue nos 12 meses anteriores ao inquérito. A maior percentagem de professores que concluíram atividades de DPC sobre este tema foi, tal como para o ITE, em Chipre, com 37,7 % dos professores a comunicarem. Em contrapartida, 10 % ou menos dos professores do ensino secundário inferior realizaram atividades de CPD sobre este tema na Comunidade Francesa da Bélgica, França e Países Baixos.

EM ALGUNS PAÍSES EUROPEUS, OS PROFESSORES PODEM REALIZAR ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA SOBRE A SENSIBILIZAÇÃO LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS

Embora se concentre na melhoria do ensino das línguas modernas nas escolas, a recomendação do Conselho de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e da aprendizagem de línguas visa igualmente reforçar a competência linguística geral dos estudantes. Essa competência linguística global envolve competências em diferentes tipos de línguas, incluindo a língua de escolaridade e as línguas faladas em casa por crianças de origem multilingue. Para o efeito, a recomendação do Conselho convida os Estados-Membros da UE a adotarem uma abordagem mais abrangente do ensino e da aprendizagem de línguas, nomeadamente através do apoio ao desenvolvimento da sensibilização linguística nas⁶¹ escolas.

A sensibilização linguística nas escolas é uma noção que se refere a uma abordagem multilingue e de toda a escola que implica uma estratégia linguística abrangente que envolva uma reflexão contínua sobre a dimensão linguística em todas as facetas da vida escolar; implica também uma abordagem global do ensino de todas as línguas nas escolas (língua escolar, línguas domésticas, línguas estrangeiras, línguas mortas, etc.). Mais concretamente, as escolas que conhecem as línguas valorizam a diversidade linguística dos seus alunos, reconhecem as suas competências linguísticas iniciais e utilizam-nas como recurso de aprendizagem. As escolas conscientes das línguas apoiam todos os professores a abordar a utilização de línguas específicas de conteúdos nas respetivas áreas temáticas, nomeadamente através da sensibilização para os diferentes registos linguísticos e vocabulário (Comissão Europeia, 2018).

O questionário utilizado para coletar informações Eurydice para este relatório incluiu uma série de perguntas sobre atividades de DPC relacionadas à conscientização de idiomas nas escolas para professores ou diretores do ensino primário e secundário geral. CPD refere-se à formação em serviço formal que permite aos membros do pessoal alargar, desenvolver e atualizar os seus conhecimentos, competências e atitudes ao longo das suas carreiras. As atividades de DPC podem ser realizadas em diferentes formatos, tais como cursos, seminários, observação interpares e apoio de redes de profissionais. A DPC é um dever profissional em quase todos os países (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2021c). As atividades do CPD são, portanto, uma boa forma de chegar a todo o pessoal em serviço para os ajudar a familiarizar-se com as novas práticas pedagógicas.

O objetivo da investigação foi recolher informações sobre até que ponto a relativamente nova abordagem do ensino de promover a sensibilização linguística nas escolas está a ser divulgada ao pessoal escolar através de atividades de DPC. Os fornecedores de dados dos 39 sistemas educativos investigados tiveram a oportunidade de fornecer até três exemplos de atividades de DPC relacionadas com a sensibilização linguística nas escolas. Os dados recolhidos incluem apenas atividades de CPD acreditadas, apoiadas financeiramente ou organizadas por autoridades educativas de alto nível (só ou em cooperação com organizações internacionais)⁶².

61 Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2019, sobre uma abordagem global para o ensino e a aprendizagem de línguas, JO C 189 de 5.6.2019.

62 O questionário incluiu a definição supracitada de «conhecimento linguístico nas escolas» e utilizou perguntas semiestruturadas com caixas abertas, permitindo aos fornecedores de dados descrever as atividades de DPC. Além disso, forneceu os seguintes exemplos de objetivos específicos de aprendizagem das atividades de DPC relacionadas com a sensibilização linguística nas escolas:

A análise do conteúdo dos exemplos de atividades da DPC fornecidas (as suas breves descrições) destaca alguns domínios temáticos fundamentais relacionados com o conceito de sensibilização linguística nas escolas. Estas áreas temáticas podem ser agrupadas em três categorias que se sobrepõem parcialmente: 1) promover o ensino linguístico sensível⁶³), 2) abraçar a diversidade linguística e cultural em salas de aula multilingues e 3) ensinar a língua de ensino em salas de aula multilingues.

A primeira área temática — promover o ensino linguisticamente sensível — pode ser ilustrada pelas atividades da CPD realizadas na Alemanha, França, Áustria e Finlândia. Na Alemanha, uma atividade de formação de professores em serviço destinada a professores de matemática destinava-se a ajudar os professores a conceber lições durante as quais os conhecimentos matemáticos e linguísticos foram coconstruídos. Isso poderia ser alcançado, por exemplo, através de discussões específicas de conteúdo durante as quais os alunos aprenderam a formular claramente problemas e ideias matemáticas, usando os termos técnicos corretos, em um discurso estruturado e compreensível (⁶⁴). Em França, o Ministério da Educação Nacional, da Juventude e do Desporto oferece oportunidades de formação a formadores de professores, professores-chefes e inspetores, permitindo-lhes compreender a dimensão linguística no ensino e na aprendizagem e, de um modo mais geral, na vida⁶⁵escolar. Na Áustria, o ensino sensível às línguas foi um dos temas abordados num módulo de formação disponível no âmbito das atividades ITE e CPD (⁶⁶). Outros tópicos incluíram aquisição de linguagem, avaliação de linguagem de diagnóstico, idioma(s) e identidade. Alguns outros exemplos inspiradores de atividades de DPC relacionadas com o ensino linguisticamente sensível podem ser encontrados na Finlândia. Por exemplo, um curso de formação contínua de professores dirigido principalmente aos professores do ensino secundário superior destina-se a permitir que os participantes desenvolvam e implementem um projeto abrangente relativo ao ensino linguístico sensível nas escolas (⁶⁷).

A segunda área temática — que abrange a diversidade linguística e cultural nas salas de aula multilingues — diz respeito ao facto de as salas de aula multilingues serem uma realidade para um número substancial

-
- como implementar uma estratégia linguística abrangente nas escolas (ou seja, uma abordagem global do ensino de todas as línguas nas escolas e, para além disso, uma dimensão linguística que reflita em todas as facetas da vida escolar);
 - como valorizar a diversidade linguística nas escolas;
 - como avaliar o repertório linguístico dos estudantes;
 - como valorizar as habilidades dos alunos em várias línguas;
 - como utilizar as competências dos alunos como recurso de aprendizagem;
 - como ensinar em salas de aula multilingues;
 - como ajudar os alunos a desenvolver competências linguísticas académicas (ou seja, competências avançadas na língua da escolaridade, por oposição às competências linguísticas quotidianas utilizadas na comunicação interpessoal básica).

A figura D4 e o texto associado baseiam-se essencialmente em descrições das atividades de DPC fornecidas em perguntas abertas.

63 Ensino linguisticamente sensível é um termo chapéu de chuva que se refere tanto a um conceito quanto a práticas pedagógicas. Reconhece a dimensão linguística na educação e o «papel das línguas na aprendizagem, crescimento da identidade e bem-estar a nível individual e coletivo» (Bergroth et al., 2022, p. 13). Uma vez que o ensino linguístico sensível diz respeito a todas as línguas ensinadas na escola e faladas pelos alunos, conduz à valorização do multilinguismo. Por conseguinte, o ensino linguístico sensível é um conceito muito próximo do conceito de sensibilização linguística nas escolas, preconizado na recomendação do Conselho de 2019 sobre uma abordagem global do ensino e aprendizagem de línguas.

64 <https://www.akademie.rub.de/zertifikatskurse/mathematikunterricht-sprachsensibel-gestalten/#tab-19c35bca6dd135c9ea5>

65 https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=formation

66 http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/016/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf

67 <https://www.laurea.fi/koulutus/taydennyskoulutus/kielitetoinen-opetus-toisella-asteella/>

de estudantes (ver figura A4). Ajudar os professores a abraçar o multilinguismo e apoiar os estudantes plurilingues, nomeadamente ajudando-os a alcançar um elevado nível de proficiência na língua da escolaridade, é, por conseguinte, um objetivo importante. Por exemplo, o Luxemburgo tem três línguas oficiais e uma proporção substancial de estudantes que não falam a língua da escolaridade (ver figuras A1 e A2). Neste contexto, uma atividade de DPC dirigida aos professores de todos os níveis de ensino pretende proporcionar aos participantes uma melhor compreensão do que significa ser multilingue e da forma de ensinar estudantes multilingues ⁽⁶⁸⁾. A Suíça tem também uma paisagem linguística particularmente diversificada (ver figura A1). Uma atividade de DPC, em particular, visa ajudar os participantes a ensinar em salas de aula multilingues e a abordar questões específicas relacionadas com a língua da escolaridade. Além disso, esta atividade dá formação específica aos professores para apoiar os alunos alófonos, recorrendo a recursos próprios (aprendizagens ou linguísticos) dos alunos ⁽⁶⁹⁾.

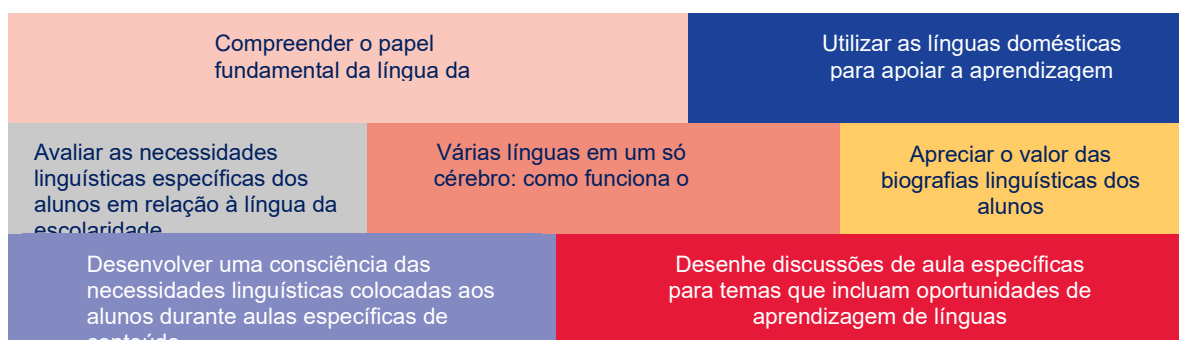


Figura 38 Figura D4: Exemplos de termos fundamentais que descrevem as atividades da DPC relacionadas com a sensibilização linguística nas escolas, 2021/2022

Notas explicativas

Este número inclui exemplos de termos-chave utilizados para descrever as atividades de CPD relacionadas com a sensibilização para as línguas nas escolas, acreditadas, apoiadas financeiramente ou organizadas por autoridades educativas de alto nível (só ou em cooperação com organizações internacionais) e dirigidas a professores ou diretores do ensino primário e secundário geral. Estes exemplos são extraídos das atividades da DPC relatadas no texto associado à figura.

Para as definições de «desenvolvimento profissional contínuo» e «conhecimento linguístico nas escolas», ver o glossário.

O terceiro e último domínio temático — o ensino da língua de ensino em salas de aula multilingues -, embora continue a abranger o multilinguismo, centra-se mais especificamente na língua da escolarização e no seu papel fundamental na aprendizagem. Por exemplo, na Irlanda, os professores que prestam apoio a alunos que não são proficientes na língua da escolaridade recebem formação sobre a forma de avaliar o nível de inglês dos alunos e como utilizar as línguas domésticas dos alunos para apoiar o desenvolvimento do seu inglês.

68 <https://ssl.education.lu/ifen/liste-formations?dispDomaine=101&idSsDomaine=1622>

69 <https://www.hep-bejune.ch/fr/Formations-continues/Formations-postgrades/CAS/education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit/CAS-education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit.html>

SECÇÃO II — MOBILIDADE TRANSNACIONAL

O desenvolvimento da mobilidade transnacional dos professores durante os seus estudos ou carreiras tem sido uma prioridade de longa data da UE. Em 2009, as conclusões do Conselho da UE sobre o desenvolvimento profissional dos professores e dirigentes escolares salientaram a necessidade de alargar gradualmente a mobilidade transnacional, nomeadamente para os docentes, com vista a tornar os períodos de aprendizagem no estrangeiro — tanto na Europa como no resto do mundo — a regra e não a exceção⁽⁷⁰⁾. Mais recentemente, as conclusões do Conselho de maio de 2022 sobre o reforço da mobilidade dos professores e formadores apelam a uma série de ações para promover a mobilidade europeia dos professores no âmbito da sua formação inicial e⁷¹contínua.

Tendo em conta a prioridade acima referida, esta secção centra-se na mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras, enquanto estudantes docentes ou como profissionais. Em primeiro lugar, investiga se as autoridades educativas de alto nível recomendam que os futuros professores de línguas estrangeiras passem um período no país da língua de destino durante a sua formação inicial (ver figura D5). Em seguida, fornece a percentagem de professores de línguas estrangeiras do ensino secundário inferior que se deslocam para o estrangeiro para fins profissionais e compara estes dados ao longo do tempo (ver figura D6). A presente secção apresenta igualmente os regimes de financiamento de alto nível disponíveis para apoiar a mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras (ver figura D7). Além disso, compara as percentagens de professores de línguas estrangeiras que vão para o estrangeiro com o apoio de programas da UE com programas nacionais/regionais (ver figura D8). Por último, esta secção esclarece as principais razões pelas quais os professores de línguas estrangeiras vão para o estrangeiro e o tempo que gastam em viagens profissionais noutros países (ver figuras D9 e D10).

Uma vez que as tendências apresentadas nesta secção se referem ao período 2013-2018, vale a pena ter em conta que podem ter sido temporariamente afetadas pela pandemia de COVID-19.

Quatro indicadores desta secção baseiam-se nos dados do TALIS⁽⁷²⁾. Abrangem 22 países europeus (Estados-Membros da UE e países terceiros). Os dois indicadores restantes apresentam informações baseadas nos dados fornecidos pela rede Eurydice, que inclui 37 países.

AS RECOMENDAÇÕES DE ALTO NÍVEL RARAMENTE SE REFEREM ESPECIFICAMENTE À MOBILIDADE TRANSFRONTEIRIÇA DE FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

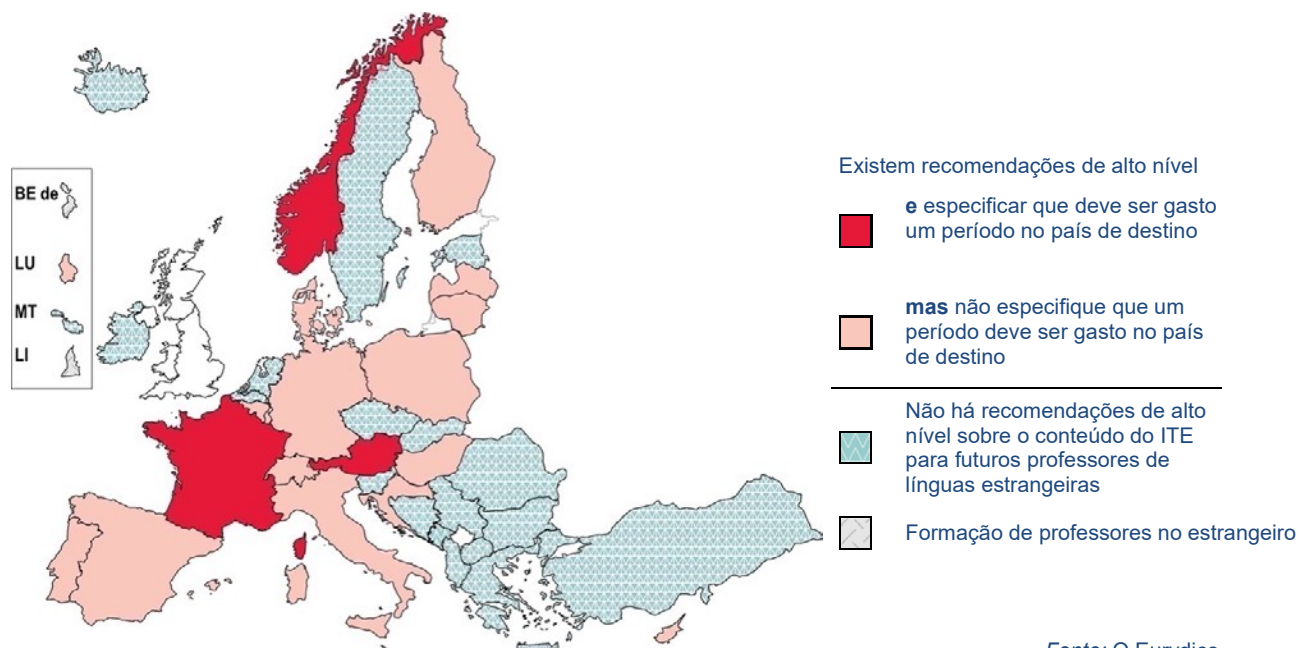
Passar um período no país de destino durante o ITE é especialmente importante para os futuros professores de línguas estrangeiras. Isto pode melhorar consideravelmente a sua proficiência na língua que irão ensinar. Pode também proporcionar-lhes experiência em primeira mão da cultura do país de destino.

A figura D5 mostra a presença de recomendações emitidas pelas autoridades de nível superior (educação) sobre o conteúdo da ITE para professores de línguas estrangeiras e, quando tais recomendações existem, fornece informações sobre as orientações relativas às estadias no país da língua de destino.

70 Conclusões do Conselho, de 12 de maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»), JO C 119 de 28.05.2009, p. 3.

71 Conclusões do Conselho, de 21 de abril de 2022, sobre o reforço da mobilidade dos professores e dos formadores, em especial a mobilidade europeia, durante a sua formação inicial e contínua, JO C 167 de 21.04.2022.

72 Para mais informações sobre o TALIS, ver a secção «Bases de dados estatísticos e terminologia».



Fonte: O Eurydice.

Figura 39 Figura D5: Existência de recomendações de alto nível sobre o conteúdo do ITE para futuros professores de línguas estrangeiras e o período a passar no país de destino, 2021/2022

Notas explicativas

Quando existam recomendações de alto nível sobre o conteúdo do ITE para, pelo menos, um tipo de professores de línguas estrangeiras (ou seja, professores generalistas ou especializados; ver figura D1 para mais pormenores) ou um nível de ensino (CITE 1-3), o país é classificado, consoante a sua situação, numa das duas categorias principais (vermelho escuro ou vermelho-claro).

Quando os professores de línguas estrangeiras passam um período num país ou região em que a língua a ensinar (língua-alvo) é falada, tal pode incluir o tempo passado numa escola (como assistente), numa universidade (cursos de frequência) ou num estágio profissional. O objetivo é proporcionar aos futuros professores um contacto direto com a língua que irão ensinar e a cultura do país em causa.

Para as definições de «língua estrangeira», «formação inicial de professores (ITE)», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)» e «autoridade de nível superior (educação)», ver Glossário.

Como mostra o número, em cerca de metade dos países inquiridos, as autoridades educativas de alto nível não formulam quaisquer recomendações sobre o ITE para futuros professores de línguas estrangeiras. Quando essas recomendações estão em vigor, abordam vários aspetos do ITE, incluindo, por exemplo, a organização de cursos teóricos, estágios de ensino de línguas estrangeiras na escola e/ou estadias no país da língua-alvo.

Entre os países que formulam algumas recomendações sobre o conteúdo do ITE, apenas três recomendam que os futuros professores de línguas estrangeiras passem um determinado período no país da língua-alvo antes de completarem a sua qualificação de ensino. Na Áustria, recomenda-se um período de um semestre no estrangeiro. Em França, recomenda-se que os professores de línguas estrangeiras especializados passem um período no país de destino, mas a duração não é especificada. Existe uma recomendação geral semelhante na Noruega, onde as orientações nacionais para a formação de professores do ensino básico e secundário indicam que, uma vez que irão ensinar línguas estrangeiras, os professores generalistas devem permanecer no estrangeiro durante os seus estudos. O país de estada não é especificado, mas o inglês é uma disciplina obrigatória para os alunos do ensino primário e secundário inferior (ver figura B7) e espera-se que os professores generalistas o ensinem (ver figura D1).

No que diz respeito às recomendações estudadas, a Irlanda representa um caso específico. Neste país, as instituições de formação são livres de decidir sobre o conteúdo da ITE que oferecem aos professores de línguas estrangeiras (ou seja, não são apresentadas recomendações de nível superior na figura). No

entanto, para serem empregados, os professores precisam ser cadastrados no Conselho de Ensino (que permite aos indivíduos ensinar em escolas financiadas pelo Estado). Para serem registados, os futuros professores de línguas estrangeiras do ensino secundário inferior e geral devem ter passado pelo menos 6 meses no país de destino (a partir de 2023, o período foi reduzido para 3 meses).

Embora o número de países com as recomendações pertinentes continue a ser limitado, há que ter em conta dois aspetos adicionais relacionados com a mobilidade transfronteiriça dos estudantes docentes. Em primeiro lugar, nos países sem recomendações específicas de alto nível, as instituições de ensino superior individuais podem ainda especificar que os futuros professores de línguas estrangeiras devem realizar parte dos seus estudos no país da língua-alvo. Em segundo lugar, as recomendações de alto nível dos países hoje em dia estipulam geralmente que todos os estudantes — ou seja, não apenas os futuros professores de línguas estrangeiras — devem ter a oportunidade de concluir uma parte dos seus estudos no estrangeiro. Portanto, a mobilidade transfronteiriça de futuros professores de línguas estrangeiras pode ser estimulada por meio de recomendações que vão além das apresentadas na Figura D5.

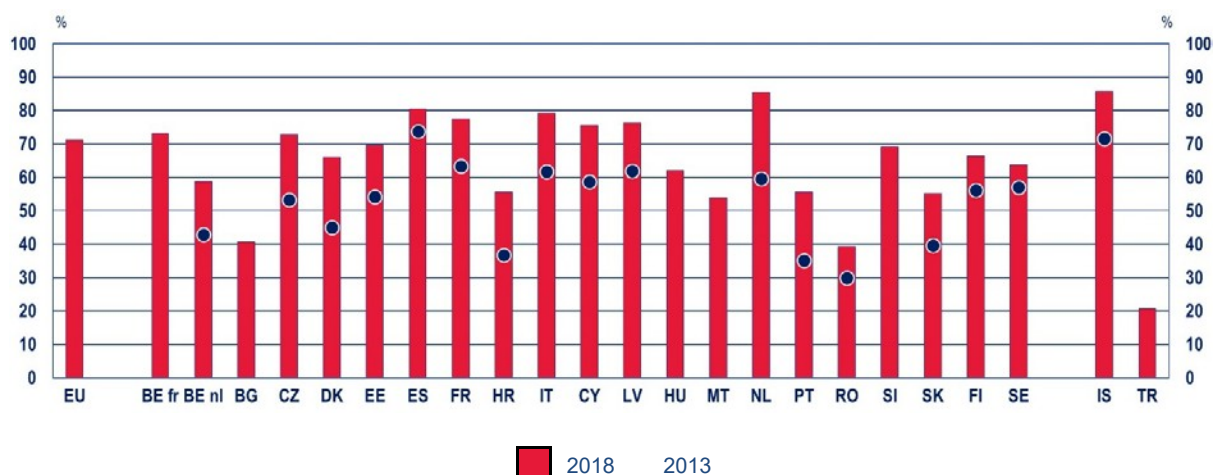
A MOBILIDADE TRANSNACIONAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS AUMENTOU AO LONGO DO TEMPO

A figura D5 analisou as recomendações de alto nível sobre o ITE em relação à mobilidade transnacional de futuros professores de línguas estrangeiras. Mostra que poucos países apresentaram recomendações neste domínio. A figura D6 mostra também a mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras, mas numa perspetiva diferente. Considera a prática de mobilidade transnacional efetiva, conforme relatado pelos professores no TALIS 2018. Mais especificamente, apresenta dados sobre a percentagem de professores de línguas estrangeiras do ensino secundário inferior que declararam ter ido para o estrangeiro durante os seus estudos ou carreira para fins profissionais. Compara igualmente as práticas de mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras em 2018 e 2013.

Como mostra a figura D6, em 2018, cerca de 70 % dos professores de línguas estrangeiras na UE deslocaram-se para o estrangeiro pelo menos uma vez, como estudante, como professor ou como ambos. A Espanha, os Países Baixos e a Islândia têm a percentagem mais elevada de professores de línguas estrangeiras móveis, sendo que mais de 80 % deles comunicam a mobilidade transnacional.

Em comparação, os professores de outras disciplinas são muito menos móveis: a nível da UE, apenas 36,0 % deles se deslocaram para o estrangeiro durante a sua educação ou formação, ou durante a sua carreira de docente (ver anexo 1). Chipre e, mais uma vez, a Islândia têm a maior proporção de professores de outras disciplinas móveis (63,5 % e 80,1 %, respetivamente).

É óbvio que os professores de línguas estrangeiras têm de formar e praticar a língua que ensinam. Eles também precisam experimentar um contato próximo com um dos países onde a língua que ensinam é falada, a fim de obter uma visão cultural mais profunda para compartilhar com seus alunos. Por conseguinte, para os professores de línguas estrangeiras mais do que para os de outras disciplinas, a mobilidade transnacional parece ser uma necessidade profissional. No entanto, quase 30 % dos professores de línguas estrangeiras modernos inquiridos na UE nunca estiveram no estrangeiro para fins profissionais, o que pode afetar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras. Na Bulgária, Roménia e Türkiye, apenas uma minoria de professores de línguas estrangeiras foi móvel. Esta percentagem é a mais baixa em Türkiye, onde apenas 20,7 % dos professores de línguas estrangeiras já estiveram no estrangeiro como professor em exercício ou durante o seu ITE.



Fonte: Eurydice, com base em TALIS 2018 e 2013.

Figura 40 Figura D6: Percentagem de professores de línguas estrangeiras modernas do ensino secundário inferior (CITE 2) que estiveram no estrangeiro para fins profissionais, 2013 e 2018

Notas explicativas

O valor baseia-se nas respostas dos professores às perguntas 15 e 56 do TALIS 2018 e nas perguntas 15 e 48 do TALIS 2013: «Ensina as seguintes categorias temáticas no ano letivo em curso?» e «Alguma vez esteve no estrangeiro para fins profissionais na sua carreira de professor ou durante a sua formação/formação?»

O comprimento das barras e a posição dos círculos azuis mostram a percentagem de professores que escolheram a opção e) para a pergunta 15 e responderam «sim» a pelo menos uma das situações de mobilidade (opções a)–e) em 2018 e opções b)–f) em 2013, respetivamente).

A UE inclui inquiridos de todos os países da UE que responderam às questões relacionadas com a mobilidade do TALIS em 2018.

Para mais informações sobre TALIS, ver a secção «Bases de dados e terminologia estatísticas».

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

As tendências ao longo do tempo podem ser observadas com base nos 17 sistemas educativos europeus⁷³ que responderam às perguntas sobre a mobilidade transnacional em ambas as rondas do TALIS. A comparação dos dados do TALIS 2013 e 2018 revela que, nesses sistemas de ensino, mais professores de línguas estrangeiras tinham estado no estrangeiro para fins profissionais em 2018⁷⁴. A percentagem de professores de línguas estrangeiras que tinham estado no estrangeiro era 14,6 pontos percentuais mais elevada em 2018 do que em 2013, passando de 57,6 % para 72,2 % (ver anexo 1). A mobilidade de professores de línguas estrangeiras aumentou em todos os 17 sistemas de ensino que responderam às questões relacionadas com a mobilidade, tanto em 2013 como em 2018. O maior aumento ocorreu nos Países Baixos, com um aumento de 26,0 pontos percentuais. O mais pequeno aumento ocorreu na Suécia, com apenas 6,7 pontos percentuais mais em 2018 do que 2013.

O aumento da mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras não é um fenómeno isolado. Com efeito, a percentagem de professores de outras disciplinas que passaram tempo para fins

73 BE nl, CZ, DK, EE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, NL, PT, RO, SK, FI, SE e IS.

74 Quanto à validade da comparação, os leitores devem saber que as perguntas sobre mobilidade foram ligeiramente diferentes entre o inquérito de 2013 e o inquérito de 2018. Em 2013, as perguntas sobre a mobilidade foram introduzidas por uma pergunta de filtragem ("Alguma vez esteve no estrangeiro para fins profissionais na sua carreira de docente ou durante a sua formação/formação de professores: sim/não?"), enquanto em 2018 não havia nenhuma pergunta de filtragem. Apesar desta diferença nas questões relacionadas com a mobilidade entre 2013 e 2018, e embora o impacto desta diferença seja desconhecido, pode, no entanto, presumir-se que o aumento não se deve apenas às alterações do questionário.

profissionais noutra país também cresceu de forma semelhante entre 2013 e 2018, passando de 20,0 % para 36,3 % na UE (ver anexo 1).

EXISTEM REGIMES NACIONAIS DE FINANCIAMENTO PARA A MOBILIDADE TRANSNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PRINCIPALMENTE NOS PAÍSES DA EUROPA OCIDENTAL

Alguns países dispõem de regimes de financiamento de alto nível para apoiar a mobilidade transnacional dos seus professores de línguas estrangeiras. O objetivo destes regimes de financiamento é apoiar os professores que pretendam passar algum tempo no estrangeiro para fins profissionais. A figura D7 centra-se nos regimes de apoio à mobilidade transnacional dos professores em 2021/2022, embora na prática, devido à pandemia de COVID-19, os professores tenham beneficiado menos do que antes da pandemia. Embora nenhum país tenha comunicado que regimes de financiamento de alto nível específicos de apoio à mobilidade tinham sido abolidos desde 2020, alguns regimes não foram disponibilizados em 2020, 2021 e/ou 2022, enquanto outros mudaram para formatos em linha.

Como mostra a figura D7, existem regimes de financiamento que apoiam a mobilidade profissional transnacional dos professores do ensino primário e secundário geral em uma dúzia de países, principalmente na Europa Ocidental. Os regimes de financiamento podem aplicar-se a todos os professores, independentemente da disciplina que ensinam, ou podem visar especificamente professores de línguas estrangeiras. Estes regimes apoiam tanto os professores primários como os professores do ensino secundário geral, exceto nas Comunidades Francesa e Flamenga da Bélgica, Irlanda e Noruega, onde apenas os professores do ensino secundário podem beneficiar deles.

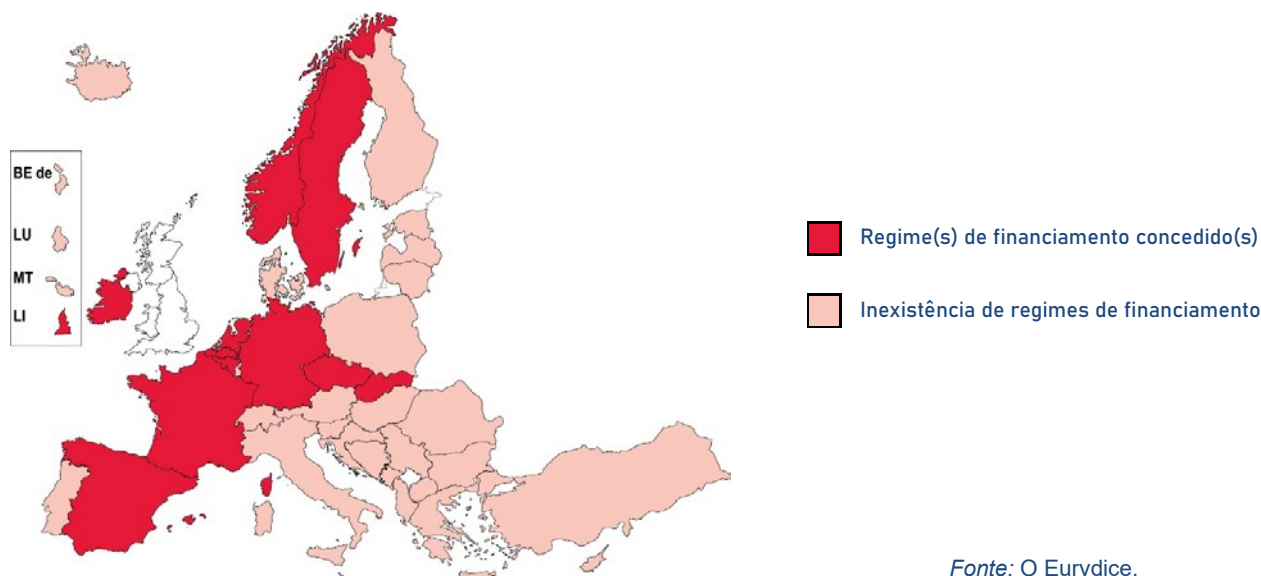


Figura 41 Figura D7: Regimes de financiamento disponibilizados pelas autoridades de alto nível para apoiar a mobilidade transnacional de professores de línguas estrangeiras no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2021/2022

Notas explicativas

O mapa mostra se os regimes de financiamento que apoiam a mobilidade transnacional de professores de línguas estrangeiras no ensino primário e secundário geral são disponibilizados pelas autoridades educativas de alto nível.

Os regimes de financiamento podem ser utilizados por professores de todas as disciplinas ou, especificamente, pelos docentes de línguas estrangeiras. Apenas são considerados os regimes de financiamento que operam em todo o país/sistema de ensino ou numa área geográfica significativa (os que se limitam a uma determinada localização geográfica são, por conseguinte, excluídos). Os regimes de financiamento devem abranger a passagem transnacional das fronteiras geográficas e destinar-se a constituir elementos a longo prazo do sistema educativo, abrangendo vários

anos consecutivos (estão excluídas as iniciativas com financiamento a curto prazo com base em projetos que abrangem apenas 1 ou 2 anos).

Não são aqui considerados os regimes de financiamento que apoiam os professores a deslocarem-se para o estrangeiro para participar numa conferência ou um seminário, para concluir um doutoramento ou para ensinar numa escola do seu país de origem (quando esta difere do país onde trabalham). Do mesmo modo, os programas de educação binacional e os programas de financiamento internacionais, como o programa Erasmus+ da UE e o programa Nordplus, e os programas de assistentes linguísticos para professores iniciantes ou estudantes de pós-graduação também estão excluídos do âmbito de aplicação do número.

Os fornecedores de dados Eurydice foram convidados a comunicar até três regimes de financiamento.

Para as definições de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)» e «autoridades de alto nível», ver o Glossário.

Uma análise mais aprofundada dos regimes de financiamento comunicados pelos fornecedores de dados Eurydice mostra que estes regimes têm objetivos diferentes, por exemplo, melhorar as competências linguísticas e pedagógicas dos professores ou desenvolver a consciência cultural no ensino de línguas estrangeiras. Podem também alcançar estes objetivos de diferentes formas, nomeadamente através de visitas de estudo, cursos de formação, acompanhamento profissional, estágios ou períodos de ensino. A duração dos períodos de mobilidade apoiados pelos regimes nacionais também varia. Mais comumente, os professores vão para o exterior por um curto período, geralmente 1 ou 2 semanas.

O número de países de destino também varia de acordo com os regimes de financiamento. Alguns regimes de financiamento visam professores que ensinam uma língua estrangeira específica: eles dão a esses professores a oportunidade de passar tempo no país onde a língua que ensinam é falada. É o caso, por exemplo, da Noruega, onde os professores de língua francesa têm a oportunidade de frequentar cursos de formação ou programas individuais (sombra de emprego) em França durante 2 a 21 dias.

Em Espanha, França, Suécia e Listenstaine, os regimes de financiamento comunicados destinam-se a muitos países diferentes. Em Espanha, o regime de Visitas Profissionais (*Estancias Profesionales*) proporciona aos professores do ensino primário e secundário geral, independentemente da disciplina que ensinam, a oportunidade de passar duas semanas no estrangeiro para visitas de estudo e de observação em escolas de 14 países diferentes. Em França, os professores de línguas estrangeiras das escolas secundárias gerais (incluindo os que participam nas escolas que fornecem CLIL) podem participar em atividades de desenvolvimento linguístico, pedagógico e cultural (*stage de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel*) no estrangeiro durante duas semanas em seis a oito países de destino. Na Suécia, o programa de parceria Atlas, que visa promover a colaboração internacional entre professores e escolas, oferece a todos os professores a oportunidade de participarem em intercâmbios de professores em todos os países terceiros. No Listenstaine, tal como referido no decreto de 2004 relativo aos serviços de ensino⁷⁵), o Estado financia viagens profissionais de professores de línguas estrangeiras aos países onde as línguas que ensinam são faladas.

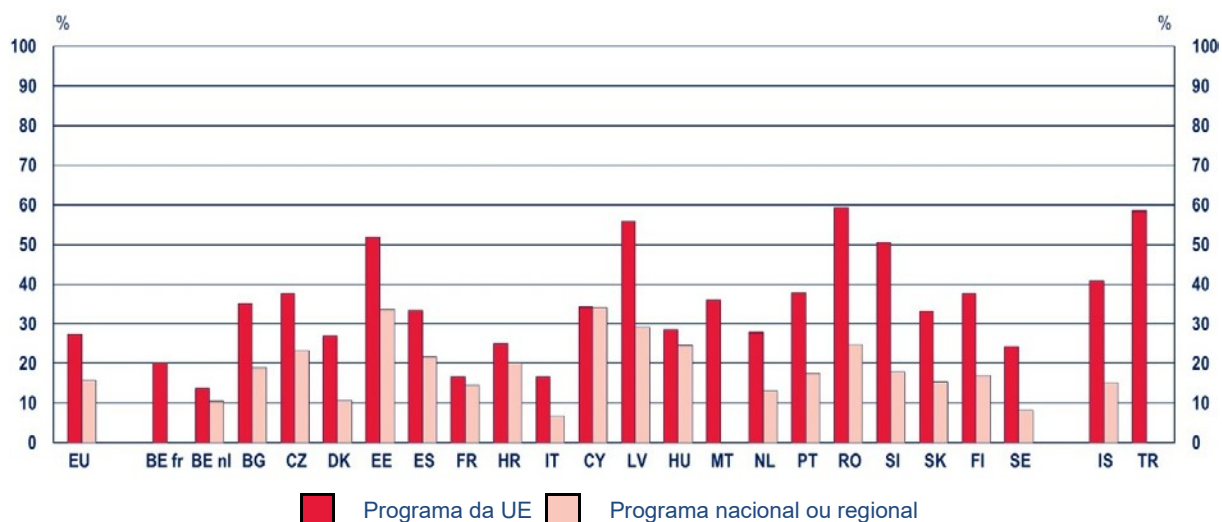
As três Comunidades da Bélgica, com três línguas diferentes de escolaridade (francês, neerlandês e alemão), assinaram, em abril de 2015, um acordo destinado a promover a possibilidade de os professores de línguas estrangeiras de cada Comunidade lecionarem numa das outras duas Comunidades por um período de, pelo menos, um ano. Embora não seja transnacional em si mesma, esta iniciativa transcomunitária também merece ser mencionada. O objetivo da iniciativa é permitir que as escolas disponibilizem cursos de línguas com falantes nativos como professores. Da mesma forma, na Suíça, são organizados intercâmbios de professores de língua francesa, alemã e italiana entre as diferentes regiões linguísticas. Estes professores de línguas têm a oportunidade de passar uma estadia curta (até 5 semanas) ou longa (até 12 meses) noutra região linguística como assistente de classe. O objetivo é ajudar os professores a desenvolver as suas competências linguísticas e pedagógicas e estabelecer a cooperação entre escolas de todas as regiões linguísticas.

75 <https://www.gesetze.li/konso/2004092000>

OS PROGRAMAS DA UE DESEMPENHAM UM PAPEL IMPORTANTE NA MOBILIDADE TRANSNACIONAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A figura D8 mostra a percentagem de professores de línguas estrangeiras móveis do ensino secundário inferior que declararam ter estado no estrangeiro para fins profissionais, com o apoio de programas de mobilidade transnacional. Especifica o tipo de regime de mobilidade (um programa da UE, como o Erasmus+, ou um programa nacional/regional) com o qual viajaram para o estrangeiro. Este número diz respeito apenas à mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras durante a sua carreira.

Na UE, a percentagem de professores móveis de línguas estrangeiras modernas que beneficiaram de financiamento da UE é, em média, próxima do dobro da percentagem dos que beneficiaram de financiamento de um programa nacional ou regional. A percentagem de professores de línguas estrangeiras móveis que tinham estado no estrangeiro para fins profissionais através de um programa da UE é de 27,4 %, em comparação com 15,7 % no caso dos programas nacionais ou regionais. Em 10 sistemas de ensino (Dinamarca, Itália, Países Baixos, Portugal, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Suécia e Islândia), esta tendência foi ainda mais acentuada, com pelo menos o dobro do número de professores a deslocar-se para o estrangeiro com financiamento da UE do que com financiamento nacional ou regional. Em contrapartida, na Comunidade Flamenga da Bélgica, França, Croácia, Chipre e Hungria, o impacto de ambas as fontes de financiamento foi aproximadamente o mesmo.



Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018

Figura 42 Figura D8: Percentagem de professores móveis de línguas estrangeiras modernas no ensino secundário inferior (CITE 2) que se deslocaram ao estrangeiro para fins profissionais com o apoio de um programa de mobilidade, 2018

Notas explicativas

O valor baseia-se nas respostas dos professores às perguntas 15 e 56 do TALIS 2018: «Ensina as seguintes categorias temáticas no ano letivo em curso?» e «Alguma vez esteve no estrangeiro para fins profissionais na sua carreira de docente ou durante a sua formação/formação?» O comprimento dos bares mostra a percentagem de professores que responderam «sim» à opção b) «como professor num programa da UE» e/ou (c) «como professor num programa regional ou nacional». Os professores podem ter utilizado ambos os tipos de programas.

Os professores de línguas estrangeiras são os que escolheram a opção (e) para a pergunta 15. Os professores móveis são os que responderam «sim» a, pelo menos, uma das opções a) a e) da questão 56.

A UE inclui inquiridos de todos os países da UE que responderam às questões relacionadas com a mobilidade do TALIS em 2018.

Para mais informações sobre TALIS, ver a secção «Bases de dados e terminologia estatísticas».

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Nota específica por país

Bélgica (BE fr), Malta e Türkiye: a amostra foi insuficiente (menos de 5 escolas diferentes ou 30 professores) para a categoria «programas nacionais ou regionais».

Em comparação com 2013, a percentagem de professores de línguas estrangeiras móveis que faziam parte dos programas da UE não se alterou significativamente, enquanto a proporção que fazia parte de programas nacionais ou regionais aumentou 4,3 pontos percentuais (E.E. 0,86) (ver anexo 1). Consequentemente, nos países europeus, a contribuição relativa dos programas da UE para a mobilidade dos professores de línguas estrangeiras, em comparação com a contribuição relativa dos programas nacionais ou regionais, foi, em média, ligeiramente mais elevada em 2013 (25,1 % (E.S. 0,89) contra 11,1 % (S.E. 0,53)) do que em 2018 (27,2 % (E.S. 0,71) versus 15,4 % (S.E. 0,67)).

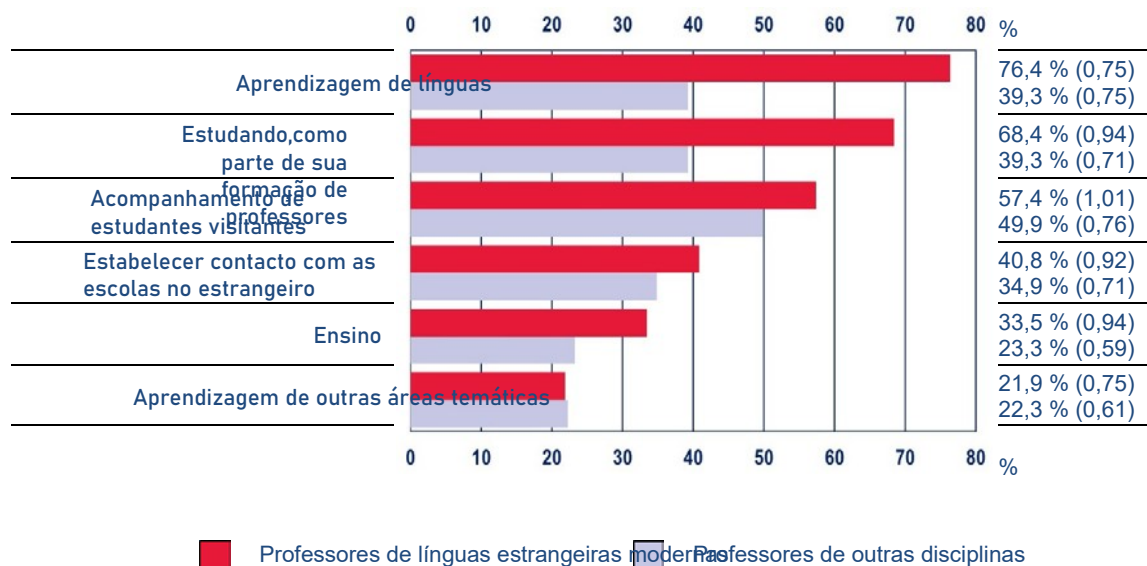
MAIS DE DOIS TERÇOS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS VÃO PARA O ESTRANGEIRO PARA FINS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E COMO PARTE DO SEU ENSINO INICIAL

A figura D9 descreve as finalidades para as quais os professores de línguas estrangeiras do ensino secundário inferior passam períodos noutra país durante os seus estudos ou carreiras. Mais precisamente, mostra a percentagem de professores em mobilidade transnacional, em média da UE, por objetivo profissional de ir para o estrangeiro. Esta percentagem é apresentada para professores de línguas estrangeiras e professores de outras disciplinas.

Como mostra a Figura D9, as finalidades profissionais de ir para o estrangeiro diferem, em certa medida, entre as duas categorias de professores.

Na UE, a principal razão para ir para o estrangeiro comunicada por professores de línguas estrangeiras é a aprendizagem de línguas (76,4 %). Em Espanha, Itália e Hungria, mais de 80 % dos professores de línguas estrangeiras móveis indicaram este facto como motivo de deslocação (ver anexo 1). Com efeito, uma das formas mais eficazes de os professores melhorarem a sua proficiência na língua ou línguas que ensinam é visitar um dos países em que são falados. Esta razão específica para a mobilidade transnacional está, por conseguinte, estreitamente ligada. Em comparação, a nível da UE, apenas 39,3 % dos professores móveis que lecionam outras disciplinas declararam a aprendizagem de línguas como um objetivo profissional para ir para o estrangeiro.

A nível da UE, quase 70 % dos professores de línguas estrangeiras móveis estudaram no estrangeiro no âmbito da sua formação de professores, embora apenas alguns países tenham recomendações neste domínio (ver figura D5). As variações entre países são bastante substanciais: cerca de 80 % dos professores de línguas estrangeiras móveis em Espanha e Itália estudaram no estrangeiro como parte da sua formação de professores, enquanto menos de 50 % o fizeram na Croácia, Letónia, Portugal, Eslovénia, Islândia e Türkiye. Em comparação, a nível da UE, apenas 39,3 % dos professores que lecionam outras disciplinas declararam estudar no estrangeiro como parte da sua educação.



Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Figura 43 Figura D9: Percentagem de professores móveis do ensino secundário inferior (CITE 2), por motivos profissionais para ir para o estrangeiro, a nível da UE, 2018

Notas explicativas

O valor baseia-se nas respostas dos professores às perguntas 15 e 57 do TALIS 2018: «Ensina as seguintes categorias temáticas no ano letivo em curso?» e «Seram os seguintes objetivos profissionais das suas visitas ao estrangeiro?». Foi solicitado aos professores que fornecessem o maior número possível de respostas.

Os professores de línguas estrangeiras são os que escolheram a opção (e) para a pergunta 15. Os professores de outras disciplinas são aqueles que não escolheram a opção (e) para a pergunta 15, mas escolheram qualquer outra opção de (a) a (i). Os professores móveis são os que responderam «sim» a, pelo menos, uma das opções a) a e) da questão 56.

A UE inclui inquiridos de todos os países da UE que responderam à pergunta 57 do TALIS em 2018: Chéquia, Dinamarca, Estónia, Espanha, França, Croácia, Itália, Chipre, Letónia, Hungria, Malta, Países Baixos, Portugal, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Suécia, Islândia e Türkiye.

As razões para ter estado no estrangeiro são apresentadas por ordem decrescente de acordo com a percentagem de professores de línguas estrangeiras que as comunicam.

Para mais informações sobre o TALIS, ver o anexo 1 para os dados específicos por país e para as S.E., ver a secção «Bases de dados estatísticos e terminologia».

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Os professores também podem desempenhar um papel no apoio à mobilidade real dos estudantes e à mobilidade virtual de estudantes. O pessoal docente pode acompanhar os estudantes que viajam para o estrangeiro e pode também estabelecer as bases para a futura cooperação entre escolas, por exemplo, através da preparação de programas de mobilidade transnacional ou do desenvolvimento de projetos comuns em que as novas tecnologias apoiem intercâmbios entre estudantes. A percentagem de professores de línguas estrangeiras móveis que já acompanharam estudantes visitantes é de 57,4 % na UE, ligeiramente mais do que para os professores de outras disciplinas (49,9 %). Os professores de línguas estrangeiras móveis também estiveram no estrangeiro para estabelecer contacto com as escolas com mais frequência do que os professores de outras disciplinas (40,8 % e 34,9 %, respetivamente).

A nível da UE, o ensino no estrangeiro não é tão comum como a aprendizagem de línguas entre os professores de línguas estrangeiras móveis (33,5 %), mas continua a ser ligeiramente mais comum do que os professores de outras disciplinas (23,3 %). O «ensino» foi mais frequentemente indicado como o motivo da mobilidade dos professores de línguas estrangeiras na Roménia (indicado por 68,3 % dos professores de

línguas estrangeiras). Mais de 40 % dos professores de línguas estrangeiras móveis em Espanha e França afirmam ter ensinado no estrangeiro. Em contrapartida, menos de 15 % deles na Croácia e em Portugal o fizeram.

Por último, viajar para o estrangeiro para aprender sobre outras disciplinas não é uma razão comum para a mobilidade, com percentagens semelhantes e baixas de professores de línguas estrangeiras móveis (21,9 %) e de professores de outras disciplinas (22,3 %) a declararem que se deslocaram para o estrangeiro para este fim.

Os dados do TALIS 2013 (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017) mostram que a tendência para a mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras se manteve estável ao longo do tempo. A classificação das razões mais para as menos comuns pelas quais os professores de línguas estrangeiras vão para o estrangeiro para fins profissionais é a mesma em 2013 e 2018, apesar do aumento da mobilidade de professores de línguas estrangeiras em todos os países (ver figura D6).

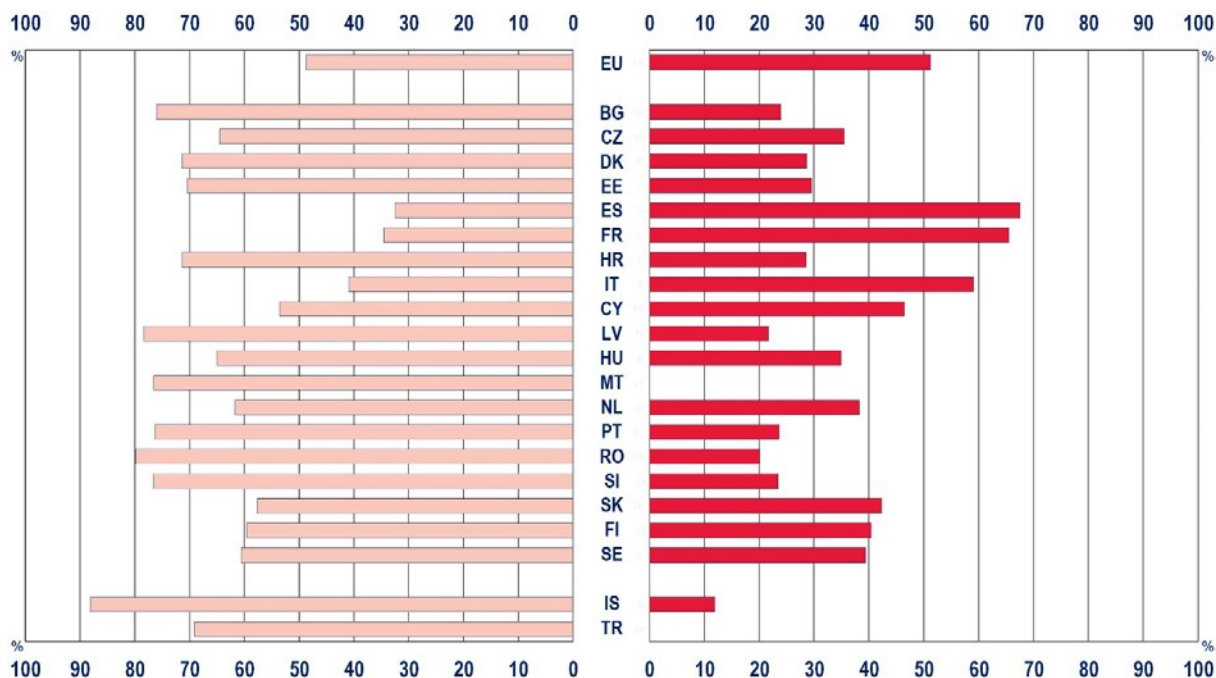
A DURAÇÃO DAS ESTADIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ESTRANGEIRO DIFERE CONSIDERAVELMENTE ENTRE OS PAÍSES

A figura D10 mostra a duração das estadias de professores de línguas estrangeiras móveis no estrangeiro durante a sua carreira profissional e ITE. Esta duração corresponde a todos os períodos passados no estrangeiro somados. Mais precisamente, a figura D10 distingue entre estadas no estrangeiro com menos de 3 meses (estadas de curta duração) e estadas no estrangeiro de pelo menos 3 meses (estadas prolongadas).

Como mostra a figura D10, a percentagem de professores de línguas estrangeiras móveis que declaram estadias de curta e longa duração no estrangeiro a nível da UE é aproximadamente semelhante (48,8 % e 51,2 %, respetivamente).

No entanto, quando se considera cada país, em quase todos eles, a maioria dos professores de línguas estrangeiras móveis tinha passado menos de 3 meses no estrangeiro no total (estadia curta) durante os seus estudos e carreira. Tal é particularmente perceptível na Bulgária, Letónia, Malta, Portugal, Roménia, Eslovénia e Islândia. No entanto, em Espanha, França e Itália, a situação é inversa: nestes países, mais de metade dos professores de línguas estrangeiras em mobilidade referiram longa permanência no estrangeiro (67,5 %, 65,5 % e 59,1 %, respetivamente).

Estada de curta duração no estrangeiro (menos de 3 meses) Estadia de longa duração no estrangeiro (pelo menos 3 meses)



Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Figura 44 Figura D10: Percentagem de professores móveis de línguas estrangeiras no ensino secundário inferior (CITE 2) em estadias de longa e curta duração no estrangeiro, 2018

Notas explicativas

O valor baseia-se nas respostas dos professores às perguntas 15 e 58 do TALIS 2018: As respostas «durante três a doze meses» (opção 2) e «durante mais de um ano» (opção 3) foram fundidas para integrar a categoria de «estada mais longa».

Os professores de línguas estrangeiras são os que escolheram a opção (e) para a pergunta 15. Os professores móveis são os que responderam «sim» a, pelo menos, uma das opções a) a e) da questão 56.

A UE inclui inquiridos de todos os países da UE que responderam à pergunta 58 do TALIS em 2018.

Para mais informações sobre TALIS, ver a secção «Bases de dados e terminologia estatísticas».

Para uma definição de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE fr, BE nl): a questão não foi administrada no país.

Malta e Türkiye: a amostra é insuficiente (menos de 5 escolas diferentes ou 30 professores) para a categoria de «estadas longas no estrangeiro».

CAPÍTULO E PROCESSOS DE ENSINO

SECÇÃO I — TEMPO DE INSTRUÇÃO E RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

Esta secção, que inclui seis indicadores, discute principalmente o tempo de instrução atribuído ao ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias no ensino geral obrigatório a tempo inteiro ⁽⁷⁶⁾. Mais precisamente, examina o tempo necessário para que as escolas dediquem ao ensino de línguas estrangeiras, tal como definido pelas autoridades educativas de alto nível ⁽⁷⁷⁾. O tempo de instrução fora deste quadro não é comunicado (por exemplo, línguas estrangeiras tomadas como disciplinas facultativas ou ensinadas como parte do currículo decidido a nível escolar).

A questão do tempo de instrução é considerada de diferentes ângulos, incluindo a diferença entre o tempo despendido na primeira e segunda línguas estrangeiras (ver figura E2), a relação entre o tempo de instrução dedicado à primeira língua estrangeira e o número de anos passados a lecioná-la (ver figura E3), o peso relativo do ensino de línguas estrangeiras no currículo (ver figura E4) e, por último, as alterações ao longo do tempo no número de horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras (ver figura E5). Além disso, a presente secção inclui informações sobre os níveis mínimos de conclusão previstos para a primeira e a segunda línguas estrangeiras em dois pontos de referência: o fim do ensino secundário inferior e o fim do ensino secundário geral (ver figura E6).

Todos os indicadores desta secção baseiam-se em dados recolhidos através da rede Eurydice, abrangendo 39 sistemas educativos em 37 países ⁽⁷⁸⁾. Os indicadores relativos ao tempo de instrução mostram dados sobre percursos educativos individuais no Luxemburgo⁷⁹) e no Listenstaine⁸⁰), permitindo a comparação de 42 sistemas educativos/percursos educativos.

O TEMPO DE INSTRUÇÃO DEDICADO ÀS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS É SUBSTANCIALMENTE MAIS ELEVADO NO ENSINO SECUNDÁRIO DO QUE NO ENSINO PRIMÁRIO

A figura E1 mostra o número mínimo de horas dedicadas ao ensino de todas as línguas estrangeiras ensinadas como disciplinas obrigatórias durante um ano fictício (ou seja, a carga de ensino total de um determinado nível de ensino dividido pelo número de graus desse nível de ensino) ⁽⁸¹⁾. Este número inclui

76 As línguas estrangeiras em causa são as que são obrigatórias para todos os estudantes de um determinado grau ou nível de escolaridade. Além disso, o âmbito de aplicação exclui o ensino pré-primário, ainda que, em alguns sistemas de ensino, algumas séries desse nível de ensino sejam obrigatórias para as crianças frequentarem.

77 Os dados são recolhidos conjuntamente pela Eurydice e pela Rede da OCDE para a Recolha e a Adjudicação de Informações Descritivas de Nível Sistema sobre Estruturas, Políticas e Práticas Educacionais (NESLI) numa base bienal. Os dados apresentados no presente relatório provêm da recolha de dados 2020/2021. Para mais informações sobre o tempo de instrução nas escolas na Europa, consulte o relatório bienal Eurydice sobre este tema (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2021a).

78 Para mais informações sobre a cobertura do presente relatório por país, ver a introdução ao relatório.

79 *Enseignement secondaire classique* (educação secundária clássica) e *enseignement secondaire général* (ensino secundário geral).

80 *Ginásio* (tipo escolar com requisitos avançados), *Oberschule* (tipo escolar com requisitos básicos) e *Realschule* (tipo escolar com requisitos intermédios).

81 O número de graus incluídos no ensino geral obrigatório a tempo inteiro varia substancialmente consoante os sistemas de ensino. Em alguns casos, o ensino geral obrigatório a tempo inteiro termina

dois gráficos de barras, que fornecem dados para o ensino primário e o ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro separadamente.

Ao nível do ensino primário, o número de horas por ano fictício dedicado ao ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias varia entre 13 horas (na Hungria) e 407 horas (no Luxemburgo). Apesar desta ampla gama, o número de horas ensinadas situa-se entre 30 e 69 horas na maioria dos sistemas educativos (27 sistemas de ensino). Nos graus obrigatórios do ensino secundário geral a tempo inteiro, o número de horas ensinadas por ano fictício em todos os sistemas de ensino/percursos educativos considerados varia entre 74 horas (na Noruega) e 373 horas (no Luxemburgo (*enseignement secondaire classique*)).

Dois fatores-chave podem explicar o mais pequeno número de horas ensinadas no ensino fundamental. A primeira diz respeito à idade em que a aprendizagem de uma língua estrangeira se torna obrigatória. O tempo de instrução é relativamente baixo na Comunidade Francesa da Bélgica (31 horas), na Alemanha (37 horas), em Portugal (36 horas) e na Bósnia-Herzegovina (32 horas), onde a aprendizagem de línguas estrangeiras se torna obrigatória após o segundo ano do ensino primário, ao contrário da maioria dos outros sistemas de ensino (ver figura B1).

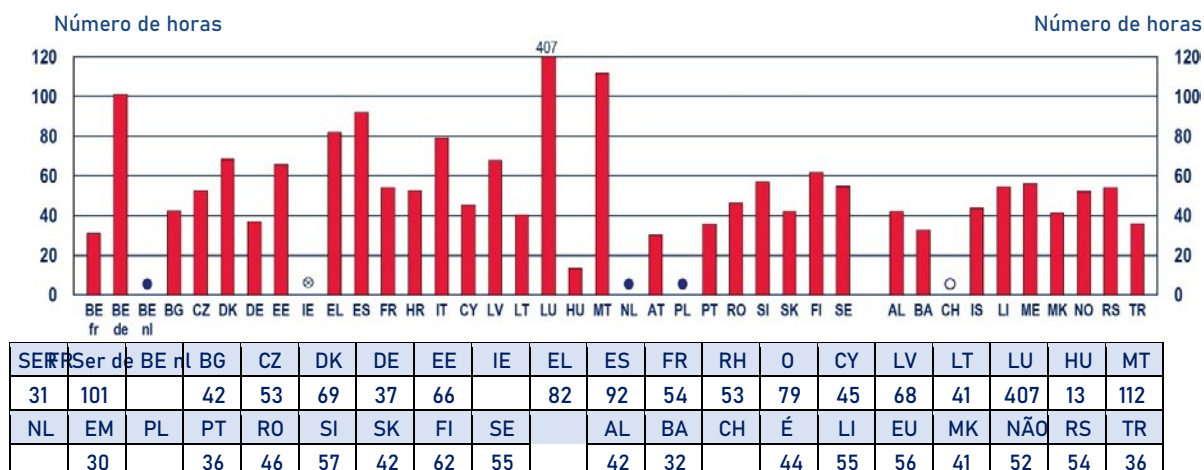
O segundo fator diz respeito à estrutura dos sistemas educativos. Normalmente, o número de horas atribuídas ao ensino de línguas estrangeiras aumenta quando os alunos avançam ao longo das séries escolares (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2021a). Por conseguinte, quando a duração do ensino primário é relativamente curta (por exemplo, 4 anos), como na Alemanha (37 horas) e na Áustria (30 horas), as crianças abandonam esta fase de ensino numa idade mais jovem, o que significa que recebem menos horas de ensino em língua estrangeira nesta fase do ensino do que as crianças nos sistemas de ensino onde o ensino primário dura mais tempo.

Os dois fatores acima referidos aplicam-se igualmente à Hungria, na qual é atribuído um número particularmente reduzido de horas ao ensino de línguas estrangeiras (13 horas). Na Hungria, existem quatro séries no ensino primário, e a aprendizagem de línguas estrangeiras torna-se obrigatória na última. No entanto, dependendo da escola, os alunos podem começar a aprender uma língua estrangeira mais cedo e, portanto, receber tempo de ensino adicional.

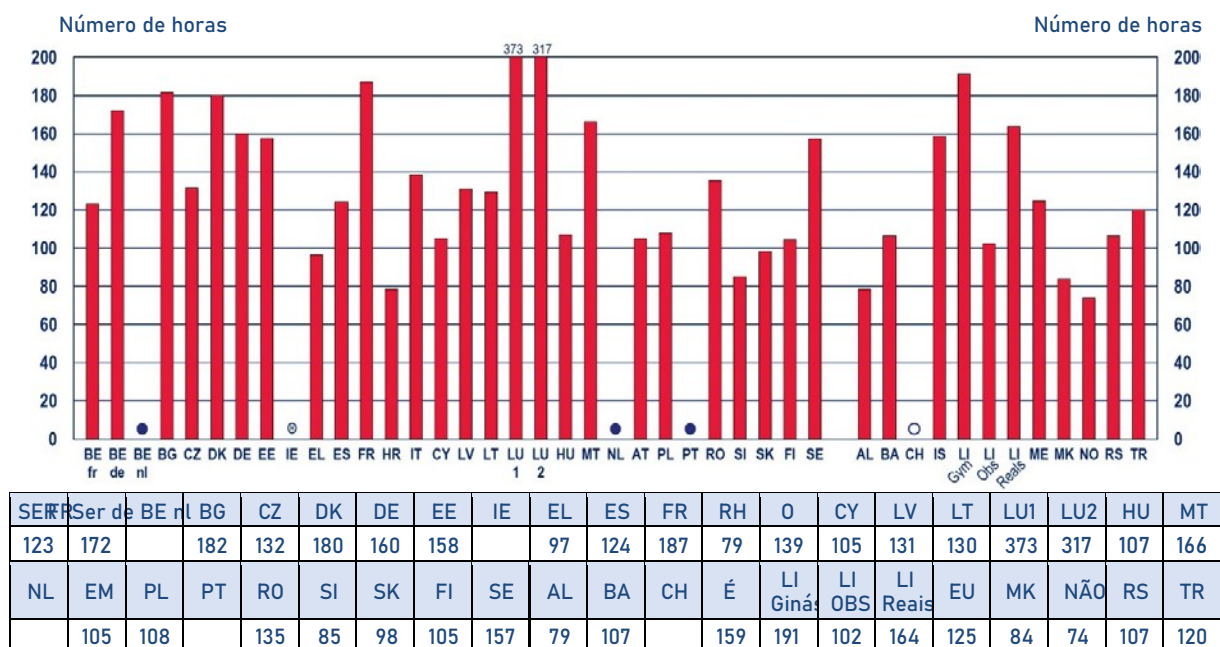
O número de horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras no ensino primário é superior a 69 horas em seis sistemas educativos (Comunidade Germanófono da Bélgica, Grécia, Espanha, Itália, Luxemburgo e Malta). Os sistemas educativos da Comunidade germanófono da Bélgica, da Itália, do Luxemburgo e de Malta partilham a seguinte característica comum: O CLIL é utilizado como uma abordagem de ensino durante algumas séries (ou quase todas as séries no caso do Luxemburgo) de ensino geral obrigatório a tempo inteiro. Esta abordagem de ensino específica, segundo a qual as disciplinas curriculares são ensinadas em (pelo menos) duas línguas (ver figura B12), pode explicar em parte o número comparativamente elevado de horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras nesses sistemas de ensino. O número de horas é mais elevado na Comunidade Germanófono da Bélgica (101 horas), Luxemburgo (407 horas) e Malta (112 horas).

no final do ensino secundário inferior; noutros casos, inclui parcial ou totalmente o ensino secundário superior (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020). A fim de eliminar a variação resultante das diferenças no número de séries do ensino geral obrigatório a tempo inteiro, a maioria dos indicadores de tempo de instrução apresenta o número mínimo de horas ensinadas por ano fictício.

(a) Ensino primário



B) Ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro



Flexibilidade horizontal Tempo de instrução definido ao nível do cantão Nenhuma língua estrangeira obrigatória

Fonte: O Eurydice.

Figura 45 Figura E1: Número de horas de ensino obrigatório de línguas estrangeiras durante um ano fictício no ensino básico e secundário obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021

Notas explicativas

Este número mostra o tempo mínimo de instrução recomendado para as línguas estrangeiras ensinadas como disciplinas obrigatórias a todos os alunos, tal como estabelecido pelas autoridades educativas de alto nível.

O tempo de instrução por ano fictício no ensino primário (ou no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro) corresponde à quantidade total de tempo ministrado no ensino primário (ou no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro) dividido pelo número de graus do ensino primário (ou do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro).

Flexibilidade horizontal: as autoridades educativas de nível superior determinam o tempo total de instrução para um grupo de (ou todos) disciplinas dentro de uma nota específica. As escolas/autoridades locais são então livres de decidir quanto tempo deve ser atribuído a assuntos individuais. Quando isto se aplica a metade ou mais de metade dos graus

do ensino primário e/ou do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, é utilizado o símbolo específico ●. Quando a flexibilidade horizontal se aplica a menos de metade dos graus do ensino primário ou do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, esses graus são excluídos no cálculo dos anos fictícios. Isto aplica-se à Comunidade Francesa da Bélgica e a Portugal no ensino primário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE fr): existe flexibilidade horizontal nos graus 3 e 4.

Bulgária: nos dois últimos anos do ensino geral obrigatório a tempo inteiro, que correspondem aos dois primeiros anos do ensino secundário, o número mostra os dados relativos ao percurso de aprendizagem intensiva de línguas estrangeiras.

Alemanha: os dados representam o tempo médio ponderado de instrução para o ensino de línguas estrangeiras calculado pelo Secretariado da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e dos Assuntos Culturais dos Länder, com base no número de estudantes matriculados nos diferentes tipos de escolas.

Irlanda: o ensino de línguas estrangeiras não é obrigatório. As línguas oficiais, inglês e irlandês, são ensinadas a todos os alunos.

Espanha: os dados representam as médias ponderadas da regulamentação nacional e regional sobre o currículo e os calendários escolares (ano de referência 2020/2021). Para calcular as médias ponderadas, foram utilizadas estatísticas sobre o número de estudantes por ano e comunidade autónoma comunicadas pelo Serviço de Estatística do Ministério da Educação e da Formação Profissional (ano de referência 2018/2019).

Itália: os dados relativos aos dois últimos graus do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro dizem respeito ao liceu científico.

Luxemburgo: LU1 corresponde ao *ensino secundário* (ensino secundário clássico); O LU2 corresponde ao *ensino secundário* geral (ensino secundário geral).

Hungria: nas séries 9 e 10, as duas últimas séries da escolaridade obrigatória a tempo inteiro, os dados correspondem a Gimnázium.

Áustria: não existem dados relativos ao último ano do ensino geral obrigatório a tempo inteiro.

Áustria e Listenstaine: os dados não incluem o tempo de instrução para os graus 1 e 2 para a Áustria e o grau 1 para o Listenstaine, uma vez que as línguas estrangeiras são ensinadas através de outras matérias e não como disciplinas autónomas. Portanto, os dados apresentados subestimam o tempo de instrução alocado às línguas estrangeiras.

Polónia: existe flexibilidade horizontal nas três primeiras séries (de um total de quatro) do ensino primário.

Portugal: nas duas últimas das seis séries do ensino fundamental, existe flexibilidade horizontal. Nos três primeiros anos do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, existe flexibilidade horizontal para a primeira e a segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias, ao passo que nas três últimas aprendizagens de línguas estrangeiras não é obrigatória.

Suécia: para o ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, os dados incluem o tempo de instrução da segunda língua, que não é uma disciplina obrigatória para todos os estudantes (ver figura B1).

Listenstaine: Li Gym corresponde ao Ginásio (um tipo de escola com requisitos avançados); Li Obs corresponde a Oberschule (um tipo de escola com requisitos básicos) e; Li Reals corresponde a Realschule (um tipo de escola com requisitos intermédios).

Suíça: nenhum currículo padrão e nenhum tempo de instrução padrão são definidos a nível nacional. Os currículos e o tempo de instrução previsto são determinados pelos 26 cantões a nível regional.

Como mencionado anteriormente, nas séries obrigatórias do ensino médio geral a gama de horas ensinadas por ano fictício em todos os sistemas de ensino/cursos educativos considerados é bastante ampla (de 74 a 373 horas). Dentro desta vasta gama, podem ser identificados quatro grupos de sistemas educativos/percursos educativos com um número relativamente comparável de horas ensinadas.

O primeiro grupo compreende 15 sistemas educativos/percursos educativos em que entre 74 horas (Noruega) e 108 horas (Polónia) por ano fictício são dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias; o segundo contém nove sistemas educativos/percursos educativos que atribuem entre 120 horas (Türkiye) e 139 horas (Itália) por ano fictício ao ensino obrigatório de línguas estrangeiras. A maioria dos sistemas educativos/percursos educativos inserem-se nestes dois grupos.

Onze sistemas de ensino/cursos educativos compõem o terceiro grupo, em que o tempo de instrução atribuído às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias varia de 157 horas (na Suécia) a 191 horas (no Liechtenstein (*Ginásio*)). Por último, os dois percursos do ensino geral no Luxemburgo (*enseignement secondaire général* and *enseignement secondaire classique*) fornecem, de longe, o maior número de horas ensinadas (317 horas e 373 horas, respetivamente, por ano fictício).

Uma comparação mais pormenorizada entre o tempo de instrução atribuído às línguas estrangeiras no ensino primário e o tempo de instrução dedicado a estas matérias durante as séries obrigatórias do ensino secundário geral mostra que o número de horas ensinadas por ano fictício é superior nas séries obrigatórias do ensino secundário geral em quase todos os sistemas de ensino/cursos educativos (o Luxemburgo é uma exceção). Na maioria deles, o número é pelo menos o dobro, e é três (ou mais) vezes maior em um pouco mais de um terço deles. Todos os sistemas de ensino com um número significativamente mais pequeno de horas ensinadas no ensino primário aumentam muito substancialmente as oportunidades dos alunos de aprender línguas estrangeiras, proporcionando muito mais tempo de instrução nas séries obrigatórias do ensino secundário. É o caso, em especial, da Hungria, onde o número de horas por ano fictício é oito vezes superior.

A PRIMEIRA LÍNGUA ESTRANGEIRA COMANDA A MAIOR PARTE DO TEMPO DE INSTRUÇÃO PARA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM TODOS OS PAÍSES

A figura E1 apresenta o tempo mínimo de instrução para todas as línguas estrangeiras ensinadas como disciplinas obrigatórias no ensino básico e secundário geral obrigatório a tempo inteiro. A Figura E2 compara o número mínimo de horas atribuídas ao ensino da primeira e segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias. Abrange a totalidade do ensino geral obrigatório a tempo inteiro. Para eliminar a variação resultante das diferenças no número de séries do ensino geral obrigatório a tempo inteiro, proporciona tempo de instrução por ano fictício, ou seja, corresponde ao total do tempo ministrado no ensino geral obrigatório a tempo inteiro dividido pelo número de anos nesse período de ensino.

Ao contrário de outras disciplinas curriculares, como a matemática, as línguas estrangeiras não são ensinadas como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino geral obrigatório a tempo inteiro (ver figura B2). Além disso, a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira não é obrigatória em alguns sistemas de ensino (ver figura B3). Estas características específicas das línguas estrangeiras como disciplinas curriculares devem ser consideradas na comparação do tempo de instrução entre os sistemas educativos.

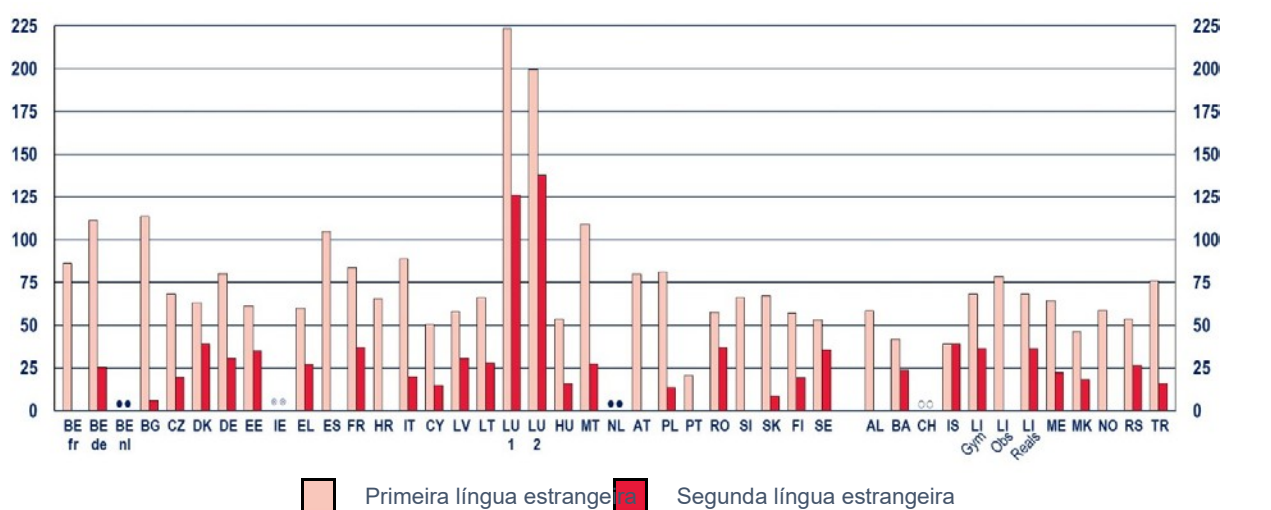
O tempo de instrução para a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória varia de 39 a 114 horas por ano fictício em quase todos os sistemas de ensino/cursos educativos. Aqueles em que o tempo de instrução está no fundo deste intervalo, ou seja, aqueles com os seis valores mais baixos (entre 39 e 54 horas por ano nocial), incluem Chipre, Hungria, Suécia, Bósnia-Herzegovina, Islândia, Macedônia do Norte e Sérvia. Os sistemas de ensino com tempos de instrução na gama máxima, ou seja, com os quatro valores mais elevados (entre 105 e 114 horas por ano fictício) são a Comunidade Germanófona da Bélgica, Bulgária, Espanha e Malta. No Luxemburgo, o tempo de instrução dedicado ao ensino da primeira língua estrangeira situa-se muito fora deste intervalo (199 horas no *ensino secundário général* e 223 no *ensino secundário classique*).

Nos sistemas de ensino/cursos educativos em que a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória, o número de horas por ano fictício de estudo é bastante limitado em quase todos os sistemas de ensino, variando entre 6 e 39 horas. Os sistemas educativos com tempos de instrução na parte inferior do intervalo, ou seja, com valores inferiores a 10 horas por ano fictício, são a Bulgária e a Eslováquia (6 e 8 horas, respetivamente). Os sistemas de ensino com tempos de instrução na gama máxima, ou seja, com valores iguais ou superiores a 35 horas por ano fictício, são a Dinamarca, a Estónia, a França, a Roménia, a Suécia, a Islândia e o Listenstaine (*Ginásio* e *Realschule*).

O tempo de instrução dedicado à segunda língua estrangeira é, mais uma vez, notavelmente elevado no Luxemburgo (126 horas no *ensino secundário classique* e 138 horas no *ensino secundário geral*) e ultrapassa de longe todos os outros países. No Luxemburgo, o francês e o alemão, que são ensinados como línguas estrangeiras, são alternativamente utilizados como línguas de ensino na educação (disposição CLIL).

As diferenças na série em que a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira se torna obrigatória explicam frequentemente as variações no tempo de instrução entre os sistemas educativos/percursos educativos. Na Europa, os estudantes começam normalmente a aprender uma segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória no ensino secundário inferior; uma minoria começa mais cedo, no ensino primário, ou mais tarde, numa série que ultrapassa o ensino obrigatório (ver figura B1).

Em quase todos os sistemas de ensino/percursos educativos considerados nesta secção (a Islândia é uma exceção; ver a nota específica por país), o número de horas ensinadas por ano fictício é sistematicamente mais elevado para a primeira língua estrangeira obrigatória do que para a segunda. A diferença varia entre 17 horas (na Suécia) e 108 horas (na Bulgária). Nos sistemas de ensino em que a diferença é maior, ou seja, acima de 81 horas (a Comunidade germanófona da Bélgica, a Bulgária (caminho de aprendizagem intensiva de línguas estrangeiras), o Luxemburgo (*enseignement secondaire classique*) e Malta), os primeiros estudantes de língua estrangeira aprendem é utilizado como língua de ensino em alguma fase do ensino (provisão CLIL).



Flexibilidade horizontal Tempo de instrução definido ao nível do cantão Nenhuma língua estrangeira obrigatória

(Horas)	SE FR	SE de	SE NL	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	RH	O	CY	LV	LT	LU 1	LU 2	HU	MT
Primeira língua estrangeira	86	111		114	68	63	80	61		60	105	84	66	89	50	58	66	223	199	54	109
Segunda língua estrangeira	0	25		6	20	39	31	35		27	0	37	0	20	15	31	28	126	138	16	27
	NL	EM	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	É	LI Ginã	LI OBS	LI Reais	EU	MK	NÃO	RS	TR
Primeira língua estrangeira	80	81	20	58	66	67	57	53	58	42		39	68	78	68	64	46	59	54	76	
Segunda língua estrangeira	0	14	0	37	0	8	19	36	0	24		39	36	0	36	22	18	0	27	16	

Fonte: O Eurydice.

Figura 46 Figura E2: Número de horas por ano fictício atribuído ao ensino da primeira e segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021

Notas explicativas

Este número mostra o tempo mínimo de instrução recomendado para a primeira e segunda línguas estrangeiras ensinadas como disciplinas obrigatórias a todos os alunos, tal como estabelecido pelas autoridades educativas de nível superior.

O tempo de instrução por ano fictício no ensino geral obrigatório a tempo inteiro corresponde à quantidade total de tempo ministrado para esse período de ensino dividido pelo número de graus do ensino geral obrigatório a tempo inteiro.

Flexibilidade horizontal: as autoridades educativas de nível superior determinam o tempo total de instrução para um grupo de (ou todos) disciplinas dentro de uma nota específica. As escolas/autoridades locais são então livres de decidir

quanto tempo deve ser atribuído a assuntos individuais. Quando isto se aplica a metade ou mais de metade dos graus do ensino geral obrigatório a tempo inteiro, é utilizado o símbolo específico ●. Quando a flexibilidade horizontal se aplica a menos de metade dos graus do ensino geral obrigatório a tempo inteiro, esses graus são excluídos no cálculo dos anos fictícios. Isto aplica-se à Comunidade Francesa da Bélgica, da Polónia e de Portugal (para mais informações, ver as notas específicas por país abaixo da figura E1).

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país abaixo da figura E1.

França: as autoridades educativas de primeiro nível definem o tempo de instrução para a primeira e a segunda línguas estrangeiras em conjunto no último ano do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro. Neste caso, este período de tempo foi dividido por dois, e o resultado da divisão atribuída à primeira e segunda línguas estrangeiras igualmente.

Islândia: as autoridades educativas de nível superior definem o tempo de instrução para a primeira e a segunda línguas estrangeiras em conjunto para todas as séries. Neste caso, este período de tempo foi dividido por dois, e o resultado da divisão atribuída à primeira e segunda línguas estrangeiras igualmente.

OS PAÍSES ONDE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DURA MAIS TEMPO NÃO TÊM NECESSARIAMENTE O MAIOR TEMPO DE INSTRUÇÃO

A Figura E3 mostra a relação entre dois fatores que afetam muito o ensino de línguas estrangeiras na escola: o tempo mínimo de instrução atribuído às línguas estrangeiras e a duração em termos de anos letivos que o ensino dura. Mais precisamente, a Figura E3 mostra a relação entre o tempo de instrução para a aprendizagem da primeira língua estrangeira como sujeito compulsório e a duração dessa aprendizagem. Apenas são comunicados os tempos de instrução para os graus para os quais existem dados disponíveis⁽⁸²⁾.

De um modo geral, o número indica que existe uma relação positiva, embora relativamente fraca, entre os dois fatores. No entanto, uma análise mais detalhada revela que, embora alguns países ensinem a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória para o mesmo número de notas, diferem significativamente em termos do tempo total de instrução que atribuem ao ensino. A diferença é particularmente perceptível no caso dos países com um prazo de 10 anos: na Noruega, o tempo de instrução atribuído à primeira língua estrangeira é de 588 horas, enquanto na Espanha este número chega a 1 050 horas.

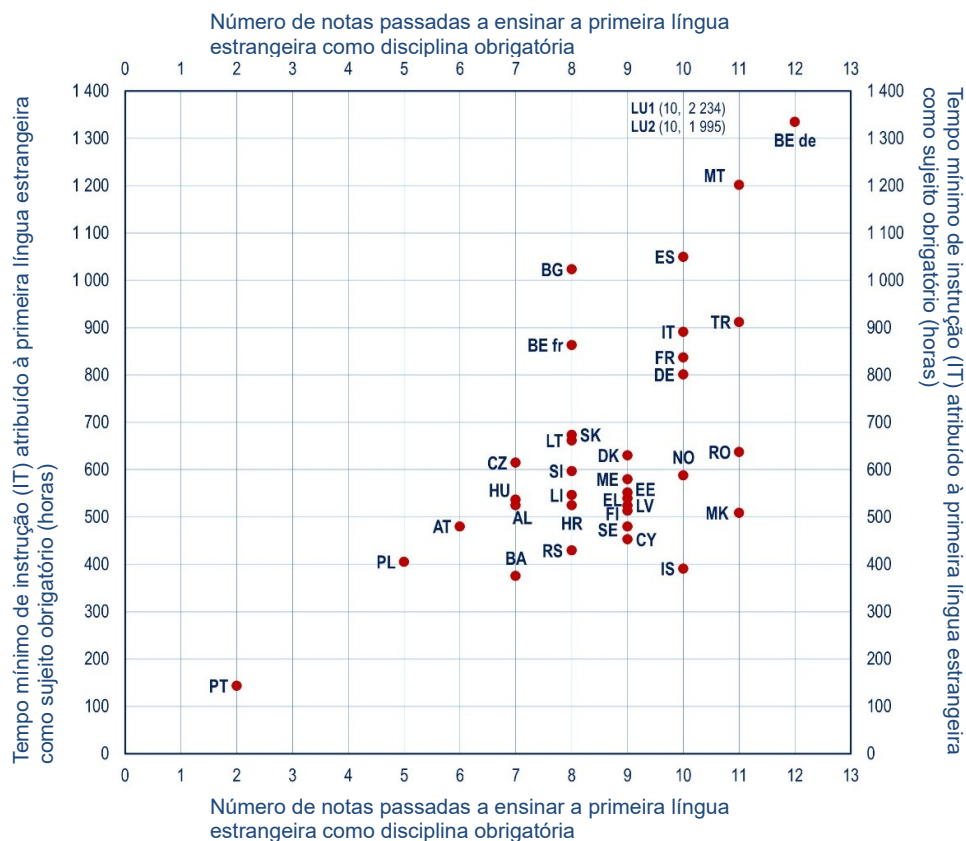
Inversamente, os países que atribuem quantidades semelhantes de tempo de instrução podem fazê-lo ao longo de um número bastante diferente de anos dentro do ensino obrigatório. Por exemplo, na Hungria e na Macedónia do Norte os tempos de instrução de 536 horas e 509 horas, respetivamente, são recomendados para a primeira língua estrangeira como sujeito obrigatório. A provisão dura 7 anos na Hungria e 11 anos na Macedónia do Norte.

A figura E3 mostra igualmente um grupo de 11 países (Dinamarca, Estónia, Grécia, Croácia, Letónia, Lituânia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Listenstaine e Montenegro) com um perfil semelhante; eles alocam entre 700 e 500 horas para o ensino da primeira língua estrangeira obrigatória ao longo de 8-9 anos letivos.

Na Comunidade germanófona da Bélgica, Luxemburgo e Malta, onde a primeira língua estrangeira ensinada é também uma língua de ensino, o tempo de instrução atribuído a esta língua é o mais elevado em toda a Europa. Os currículos oficiais destes três sistemas educativos prescrevem 1 335 horas ao longo de um período de 12 anos na Comunidade Germanófona da Bélgica, 2 234 e 1 995 horas (para o *ensino secundário classique* e *seignement secondaire général*, respectively) em 10 anos no Luxemburgo e 1 201 horas em 11 anos em Malta.

82 Para mais informações, consultar a nota explicativa. A figura B2 contém informações específicas sobre a duração do ensino da primeira língua estrangeira.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023



Horas	Seja	Ser de	BG	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	RH	O	CY	LV	LT	LU1	LU2	HU
0	863	1 335	1 023	614	630	801	551	539	1050	837	525	891	452	524	662	2 234	1 995	536
	MT	EM	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	É	Li Ginás	EU	MK	NÃO	RS	TR
0	1 201	480	405	143	637	597	673	513	480	525	375	391	546	580	509	588	429	912

Fonte: O Eurydice.

Figura 47 Figura E3: Relação entre o tempo de instrução da primeira língua estrangeira e o número de notas durante as quais esta língua é ensinada no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021

Notas explicativas

Os dados apresentam o tempo mínimo de instrução (em horas) recomendado para a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória para todos os alunos em relação ao número de notas passadas ao ensino desta língua estrangeira obrigatória durante o ensino geral obrigatório a tempo inteiro.

O número de anos passados a ensinar a primeira língua estrangeira como assunto obrigatório depende de dois fatores: o número de graus durante os quais a primeira língua estrangeira é ensinada como disciplina obrigatória e a duração do ensino geral obrigatório a tempo inteiro, que varia entre os sistemas de ensino.

Para alguns sistemas de ensino (Comunidade Francesa da Bélgica, Áustria, Polónia, Portugal e Listenstaine), o número de horas indicado refere-se ao número de graus para os quais é possível apresentar dados. Por exemplo, as notas (e suas horas ensinadas) em que a flexibilidade horizontal se aplica não foram consideradas. As notas específicas por país fornecem mais explicações. Para mais informações sobre a duração do ensino da primeira língua estrangeira como assunto obrigatório, ver figura B2.

Flexibilidade horizontal: as autoridades educativas de nível superior determinam o tempo total de instrução para um grupo de (ou todos) disciplinas dentro de uma nota específica. As escolas/autoridades locais são então livres de decidir quanto tempo deve ser atribuído a assuntos individuais.

Notas específicas por país

Bélgica (BE fr): existe flexibilidade horizontal nos graus 3 e 4.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Bélgica (BE nl): o valor não inclui dados relativos a este sistema de ensino, uma vez que a flexibilidade horizontal se aplica a todos os graus do ensino geral obrigatório a tempo inteiro.

Bulgária: para os dois últimos graus do ensino geral obrigatório a tempo inteiro, que correspondem aos dois primeiros anos do ensino secundário geral, o número mostra os dados relativos ao percurso de aprendizagem intensiva de línguas estrangeiras.

Alemanha: os dados representam o tempo médio ponderado de instrução para o ensino de línguas estrangeiras calculado pelo Secretariado da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e dos Assuntos Culturais dos Länder, com base no número de estudantes matriculados nos diferentes tipos de escolas.

Irlanda: o ensino de línguas estrangeiras não é obrigatório. As línguas oficiais, inglês e irlandês, são ensinadas a todos os alunos.

Espanha: os dados representam as médias ponderadas da regulamentação nacional e regional sobre o currículo e os calendários escolares (ano de referência 2020/2021). Para calcular as médias ponderadas, foram utilizadas estatísticas sobre o número de estudantes por ano e comunidade autónoma comunicadas pelo Serviço de Estatística do Ministério da Educação e da Formação Profissional (ano de referência 2018/2019).

Itália: os dados relativos aos dois últimos graus do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro dizem respeito ao liceu científico.

França: as autoridades educativas de primeiro nível definem o tempo de instrução para a primeira e a segunda línguas estrangeiras em conjunto no último ano do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro. Neste caso, o período de tempo foi dividido por dois, e o resultado da divisão atribuída à primeira e segunda línguas estrangeiras igualmente.

Luxemburgo: LU1 corresponde ao *ensino secundário* (ensino secundário clássico); O LU2 corresponde ao *ensino secundário* geral (ensino secundário geral).

Hungria: nas séries 9 e 10, as duas últimas séries da escolaridade obrigatória a tempo inteiro, os dados correspondem a Gimnázium.

Países Baixos: o valor não inclui dados relativos a este país, uma vez que as autoridades educativas de nível superior não especificam o tempo mínimo de instrução para cada disciplina curricular, mas para todas as disciplinas curriculares em conjunto por nível de ensino.

Áustria: para o ensino secundário, os dados correspondem a *Allgemeinbildende höhere Schule* (escola secundária académica). Os alunos aprendem a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória durante 9 anos, ou seja, toda a duração da escolaridade obrigatória. Esta figura mostra o tempo de instrução por apenas 6 anos. Não foi possível fornecer dados relativos aos dois primeiros anos (a primeira língua estrangeira é ensinada através de outras disciplinas e não como um sujeito autónomo) e no último ano (dados em falta).

Polónia: a primeira língua estrangeira é ensinada como disciplina obrigatória durante todo o ensino obrigatório a tempo inteiro (oito séries). No entanto, os dados só podem ser fornecidos a partir do grau 4, como antes da aplicação dessa flexibilidade horizontal.

Portugal: a primeira língua estrangeira é uma disciplina obrigatória em 7 dos 12 anos de ensino geral obrigatório a tempo inteiro (do 3.º ao 9.º ano). No entanto, os dados só puderam ser fornecidos para os graus 3 e 4, à semelhança das outras flexibilidades horizontais.

Islândia: as autoridades educativas de nível superior definem o tempo de instrução para a primeira e a segunda línguas estrangeiras em conjunto para todas as séries. Neste caso, o período de tempo foi dividido por dois, e o resultado da divisão atribuída à primeira e segunda línguas estrangeiras igualmente.

Listenstaine: no ensino secundário, os dados correspondem ao Ginásio (o nível mais elevado do ensino secundário). Os estudantes aprendem a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória durante 9 anos, ou seja, toda a duração do ensino geral obrigatório a tempo inteiro. Esta figura mostra o tempo de instrução por apenas 8 anos. Não foi possível fornecer dados para o primeiro ano (a primeira língua estrangeira é ensinada através de outras disciplinas e não como uma disciplina autónoma).

Macedónia do Norte: a idade de abandono da escolaridade obrigatória a tempo inteiro varia, o que significa que a duração para a qual os estudantes aprendem a primeira língua estrangeira também varia (entre 11 e 13 anos).

Suíça: o valor não inclui os dados deste país, uma vez que nenhum currículo padrão e nenhum tempo de instrução padrão são definidos a nível nacional. Os currículos e o tempo de instrução previsto são determinados pelos 26 cantões a nível regional.

A PERCENTAGEM DE TEMPO DE INSTRUÇÃO ATRIBUÍDO AO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS É SIGNIFICATIVAMENTE MAIS ELEVADA NO ENSINO SECUNDÁRIO DO QUE NO ENSINO PRIMÁRIO

A Figura E4 mostra o peso do ensino de línguas estrangeiras no currículo do ensino primário e do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro. Para isso, examina o número mínimo de horas ensinadas dedicadas a línguas estrangeiras obrigatórias para todos os alunos, como uma proporção do tempo total de instrução atribuído ao ensino de todo o currículo obrigatório.

Em quase todos os sistemas de ensino/cursos educativos, a proporção de tempo atribuído às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias em relação ao tempo total de instrução dedicado ao ensino do currículo obrigatório é (muito) mais elevada nas séries obrigatórias do ensino secundário geral a tempo inteiro do que no ensino primário. Em 10 sistemas de ensino/cursos educativos, a diferença é igual ou superior a 10 pontos percentuais (Comunidade Francesa da Bélgica, Bulgária, Alemanha, França, Lituânia, Hungria, Suécia, Islândia e Listenstaine (*Realschule* e *Gymnasium*)).

Contra esta tendência, o *ensino secundário général* (ensino secundário geral) no Luxemburgo é o único percurso educativo em que a percentagem de tempo de instrução dedicada às línguas estrangeiras é superior no ensino primário. O contexto específico da educação linguística no Luxemburgo, em que a primeira e a segunda línguas estrangeiras são utilizadas como línguas de ensino, pode explicar isto (ver figuras E1 e E2). Além disso, em três sistemas de ensino/cursos educativos (Espanha, Croácia e Luxemburgo (*enseignement secondaire classique*)), a diferença entre o ensino primário e o ensino secundário obrigatório a tempo inteiro é limitada a menos de 1 ponto percentual.

Olhando mais especificamente para o tempo dedicado ao ensino de línguas estrangeiras como uma parte do tempo gasto na entrega de todo o currículo no ensino primário, o ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias representa entre 5 % e 10 % do tempo total de instrução na maioria dos sistemas de ensino. Em alguns sistemas de ensino, nomeadamente a Comunidade Francesa da Bélgica, Hungria, Áustria e Portugal, a proporção do tempo total de instrução consagrado ao ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias é inferior a 5 %. Na Áustria, nos primeiros dois anos de ensino primário, as línguas estrangeiras são ensinadas através da oferta CLIL, o que não é relatado aqui. Nos outros três sistemas de ensino, a aprendizagem de línguas estrangeiras torna-se obrigatória relativamente tardiamente no ensino primário (ver figura B1).

No outro extremo do espetro, o ensino de línguas estrangeiras representa cerca de 11 % do tempo total de instrução na Comunidade Germanófona da Bélgica, Grécia, Espanha, Croácia, Letónia e Montenegro, e 14,9 % em Malta. O Luxemburgo destaca-se, com 44,0 % do tempo total de instrução dedicado a línguas estrangeiras.

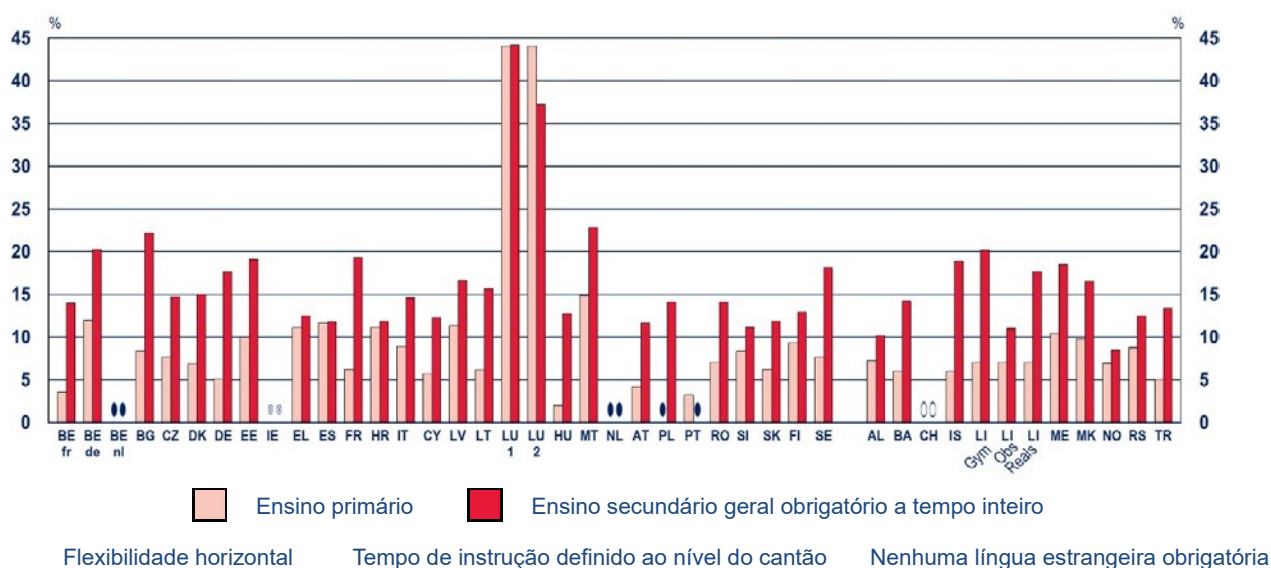
As diferenças entre os sistemas educativos podem ser explicadas por fatores estruturais, já destacados anteriormente (ver Figuras E1 e E2), tais como o número de séries do ensino básico e secundário obrigatório a tempo inteiro, ou por fatores especificamente relacionados com as línguas estrangeiras (ou seja, o número de línguas estrangeiras obrigatórias e a idade de partida para a sua aprendizagem e o seu peso no currículo).

No que diz respeito ao ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, a percentagem de tempo de instrução dedicado às línguas estrangeiras varia entre 10 % e 19 % na maioria dos sistemas de ensino. Há, portanto, uma variação maior do que na educação primária. A percentagem para a Albânia situa-se na parte inferior do intervalo (10,2 %), enquanto as da Estónia (19,1 %) e da França (19,3 %) estão no topo.

Apenas alguns sistemas educativos estão fora desse intervalo. A Noruega tem a percentagem mais baixa de tempo atribuído às línguas estrangeiras (8,5 %). Nesse país, apenas uma língua estrangeira é obrigatória no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, o que pode, pelo menos em parte, explicar o número baixo. Os sistemas de ensino com as percentagens mais elevadas, ou seja, 20 % ou mais, adotam o CLIL como uma abordagem docente em todas as escolas ou em alguns graus do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro (Comunidade Germanófona da Bélgica, Bulgária⁽⁸³⁾, Luxemburgo e Malta). Uma exceção é o Liechtenstein (*Gymnasium*) (20,1 %), onde o CLIL não é indicado nesses graus. Tal como no ensino

83 Nos dois últimos anos do ensino obrigatório a tempo inteiro, que correspondem aos dois primeiros anos do ensino secundário, os dados referem-se ao percurso de aprendizagem intensiva de línguas estrangeiras.

primário, o Luxemburgo destaca-se: 37,2 % (*enseignement secondaire général*) e 44,2 % (*enseignement secondaire classique*) do tempo total de instrução são dedicados ao ensino de línguas estrangeiras.



%	SEFR	SERde	SERNL	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	RH	O	CY	LV	LT	LU 1	LU 2	HU	MT	
Primário	3.6	11.9		8.3	7.6	6.9	5.1	9.9		11.1	11.6	6.3	11.1	8.9	5.7	11.3	6.1	44.0	44.0	2.0	14.9	
Secundário	14.0	20.2		22.2	14.8	15.0	17.7	19.1		12.5	11.8	19.3	11.9	14.6	12.3	16.7	15.7	44.2	37.2	12.8	22.8	
		NL	EM	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	É	LI Giná	LI OBS	LI Reais	EU	MK	NÃO	RS	TR
Primário		4.2			3.2	7.0	8.3	6.3	9.4	7.7	7.2	6.0		6.0	7.0	7.0	7.0	10.5	9.8	6.9	8.8	5.0
Secundário		11.7	14.1		14.1	11.1	11.9	12.9	18.1	10.2	14.2			18.9	20.1	11.0	17.6	18.5	16.5	8.5	12.5	13.3

Fonte: Eurydice

Figura 48 Figura E4: Tempo de instrução atribuído às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias, em proporção do tempo total de instrução no ensino primário e no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021

Notas explicativas

Os dados correspondem ao tempo de instrução (conforme definido pelas autoridades educativas de nível superior) atribuído a todas as línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias ensinadas a todos os alunos, dividido pelo tempo total de instrução para todas as matérias do currículo obrigatório, multiplicado por 100.

Flexibilidade horizontal: as autoridades educativas de nível superior determinam o tempo total de instrução para um grupo de (ou todos) disciplinas dentro de uma nota específica. As escolas/autoridades locais são então livres de decidir quanto tempo deve ser atribuído a assuntos individuais. Quando isto se aplica a metade ou mais de metade dos graus do ensino primário e/ou do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, é utilizado o símbolo específico ●. Quando a flexibilidade horizontal se aplica a menos de metade dos graus do ensino primário ou do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, esses graus são excluídos no cálculo dos anos fictícios. Isto aplica-se à Comunidade Francesa da Bélgica e a Portugal no ensino primário.

Notas específicas por país

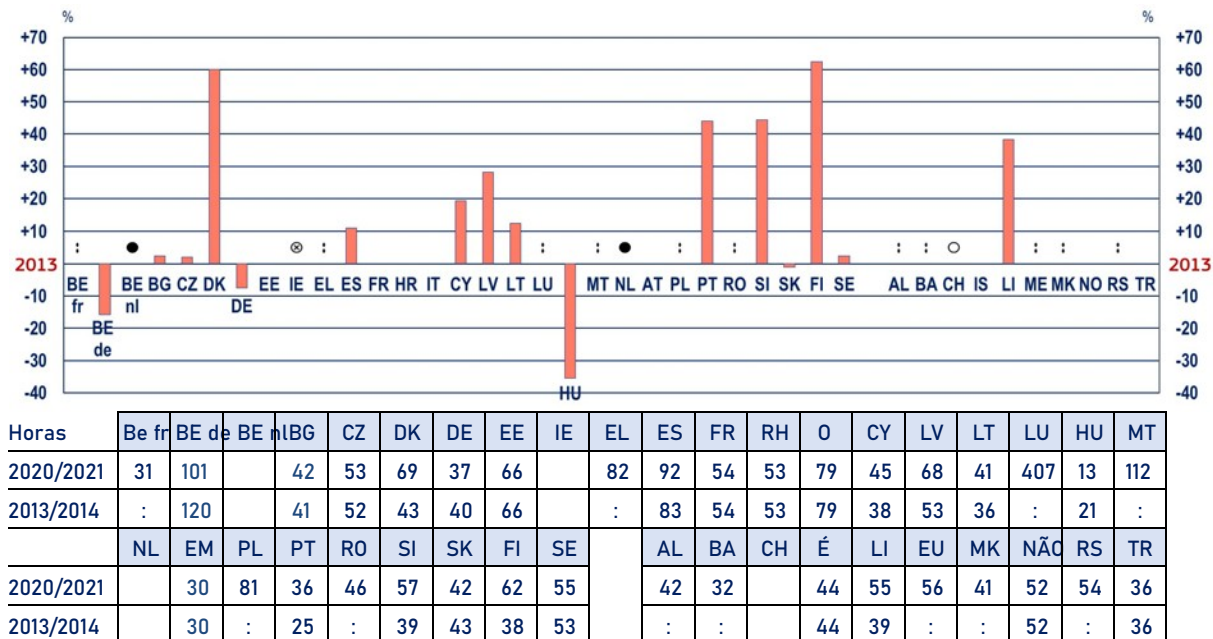
Ver as notas específicas por país abaixo da figura E1.

EM TODA A EUROPA, O TEMPO DE INSTRUÇÃO DEDICADO ÀS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS CONTINUA A SER RELATIVAMENTE ESTÁVEL.

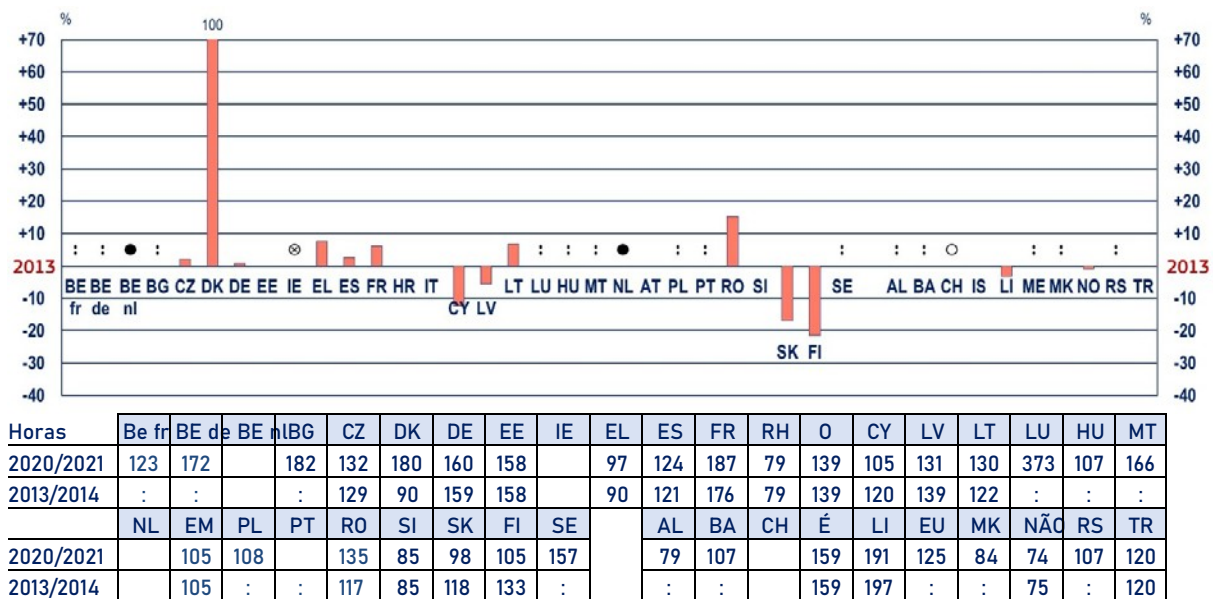
A figura E5 mostra as alterações (em percentagens) ao tempo mínimo de instrução recomendado por ano fictício⁸⁴) atribuído às línguas estrangeiras ensinadas como disciplinas obrigatórias a todos os alunos em 2020/2021 em comparação com 2013/2014, utilizadas como base de referência. Este número centra-se no ensino primário e no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro. Uma comparação entre os dois anos de referência só pode ser efetuada para um número ligeiramente inferior a dois terços dos sistemas educativos; as notas que se seguem apresentam explicações específicas por país sobre questões de comparabilidade.

84 A quantidade total de tempo ministrado por ano fictício corresponde à quantidade total de tempo ministrado para o ensino primário/ensino geral obrigatório a tempo inteiro dividido pelo número de graus do ensino primário/ensino geral obrigatório a tempo inteiro.

(a) Ensino primário



B) Ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro



Flexibilidade horizontal Tempo de instrução definido ao nível do cantão Nenhuma língua estrangeira obrigatória

Fonte: O Eurydice.

Figura 49 Figura E5: Alterações (em percentagem) ao tempo mínimo de instrução recomendado por ano nocial atribuído a línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias entre 2013/2014 e 2020/2021

Notas explicativas

Este número mostra a diferença, expressa em percentagem, entre o tempo de instrução dedicado às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias em 2020/2021 e o tempo de instrução dedicado às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias em 2013/2014, utilizado como base de referência.

Os quadros de dados constantes dos números apresentam o número de horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias por ano fictício em 2020/2021 e 2013/2014. O tempo de instrução por ano fictício no ensino primário/ensino geral obrigatório a tempo inteiro corresponde à quantidade total de tempo ministrado nesse período de ensino dividido pelo número de anos no ensino primário/ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro.

Não pode ser efetuada uma comparação entre todos os sistemas educativos devido à falta de dados em 2013/2014 ou a diferenças na metodologia utilizada para recolher dados entre os dois anos de referência. Em ambos os casos, o símbolo «:» é indicado para 2013/2014 nos quadros e figuras, sendo fornecida informação pormenorizada nas notas específicas por país ⁽⁸⁵⁾.

Flexibilidade horizontal: as autoridades educativas de nível superior determinam o tempo total de instrução para um grupo de (ou todos) disciplinas dentro de uma nota específica. As escolas/autoridades locais são então livres de decidir quanto tempo deve ser atribuído a assuntos individuais. Quando isto se aplica a metade ou mais de metade dos graus do ensino primário e/ou do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, é utilizado o símbolo específico ●. Quando a flexibilidade horizontal se aplica a menos de metade dos graus do ensino primário ou do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, esses graus são excluídos no cálculo dos anos fictícios. Isto aplica-se à Comunidade Francesa da Bélgica e a Portugal no ensino primário em 2020/2021.

Notas específicas por país

As notas específicas por país abaixo referem-se principalmente a questões de comparabilidade entre os dois anos de referência. A figura E1 contém notas adicionais específicas por país sobre questões mais gerais.

Bélgica (BE fr): há uma diferença na metodologia (codificação diferente).

Bélgica (BE de) e Suécia: existe uma diferença na metodologia (codificação diferente para a comunicação do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro).

Bélgica (BE nl) e Países Baixos: aplica-se flexibilidade horizontal.

Bulgária: existe uma diferença na metodologia (codificação diferente para a comunicação de indivíduos no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro).

Grécia: desde 2016/2017, existe apenas um único tipo de escola primária durante todo o dia. A distinção entre as escolas que aplicam o currículo regular e as escolas que aplicam o currículo revisto unificado foi eliminada. O horário diário e o número de horas de instrução também mudaram. Portanto, a comparação não é possível no nível do ensino fundamental.

Luxemburgo: existe uma diferença na metodologia (codificação diferente para as línguas nacionais).

Malta: existe uma diferença na metodologia (diferentes abordagens utilizadas para comunicar os horários de inverno e de verão).

Hungria: existe uma diferença na metodologia (âmbito diferente).

Polónia: há uma diferença na metodologia (alterações substanciais na estrutura da educação). A flexibilidade horizontal aplica-se (em vários graus) em 2013/2014 e 2020/2021.

Portugal: em 2020/2021, no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro houve flexibilidade horizontal nas três primeiras séries e não foram ensinadas línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias nas três últimas séries. Por conseguinte, não é possível efetuar uma comparação com os dados de 2013/2014.

Roménia: existe uma diferença na metodologia (alteração na comunicação de um período escolar no ensino primário).

Albânia, Bósnia-Herzegovina, Montenegro, Macedónia do Norte e Sérvia: não existem dados relativos a 2013/2014.

Listenstaine: os dados correspondem ao Ginásio no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro.

No ensino primário, não há ou quase nenhuma mudança em cerca de metade dos sistemas de ensino para os quais a comparação é exequível. Variações muito pequenas podem resultar simplesmente das flutuações

85 Para obter dados completos sobre o tempo de instrução nas escolas para 2013/2014, consulte o relatório Eurydice de 2015 sobre este tema (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015).

do número de dias de instrução, dependendo, por exemplo, do momento em que as férias caíram ao longo do ano e da organização específica do ano letivo.

Entre os países com diferenças entre os dois anos de referência, na maioria deles o tempo de instrução dedicado às línguas estrangeiras aumentou. O aumento variou entre cerca de 10 % e 20 % em Espanha, Chipre e Lituânia; na Letónia, Portugal, Eslovénia e Listenstaine, o aumento variou entre cerca de 30 % e 45 %; por último, em 2020/2021, o tempo de instrução dedicado às línguas estrangeiras na Dinamarca e na Finlândia aumentou mais de 50 % em comparação com 2013/2014.

O tempo de instrução diminuiu em apenas três sistemas de ensino (a Comunidade germanófona da Bélgica, Alemanha e Hungria). Na Hungria, o currículo nacional sofreu alterações substanciais, resultando, nomeadamente, na atribuição de mais tempo de instrução a disciplinas flexíveis selecionadas por escolas individuais, que estão excluídas do âmbito desta análise. No entanto, a Comunidade de língua alemã da Bélgica continua a ser uma das que mais tempo de instrução para o ensino de línguas estrangeiras no ensino primário (ver figura E1).

No ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, à semelhança do que foi observado no ensino primário, o número de países com uma alteração significativa (ou seja, igual ou superior a 3 %) é bastante semelhante ao número de países sem ou com praticamente qualquer alteração. No entanto, quando existem diferenças notáveis, elas são geralmente menores do que as do ensino primário. O número de países a aumentar ou diminuir o tempo de instrução para o ensino de línguas estrangeiras no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro é aproximadamente semelhante.

Em Chipre, Eslováquia e Finlândia, a diminuição do tempo de instrução dedicado às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias varia entre cerca de 10 % e 20 %. O tempo de instrução atribuído à aprendizagem de línguas estrangeiras aumentou sensivelmente em cinco países (Dinamarca, Grécia, França, Lituânia e Roménia). Verificou-se um aumento particularmente forte (100 %) na Dinamarca. Nesse país, tornou-se obrigatório para todos os estudantes aprender uma segunda língua estrangeira, ao passo que, antes de aprender uma segunda língua, o currículo identificou como opcional (ver figura B3).

Poucos países apresentam a mesma tendência em ambos os níveis de ensino. Entre eles, a mudança mais substancial ocorreu na Dinamarca, onde o tempo de instrução aumentou. Em contrapartida, em Chipre, na Letónia e, em especial, na Finlândia, o número de horas ministradas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras aumentou no ensino primário, diminuindo ao mesmo tempo nos graus obrigatórios do ensino secundário geral.

NO FINAL DO ENSINO SECUNDÁRIO, ESPERA-SE QUE OS ALUNOS ATINJAM O NÍVEL B2 NA PRIMEIRA LÍNGUA ESTRANGEIRA E NO NÍVEL B1 NA SEGUNDA

O QECR é um quadro para a aprendizagem, o ensino e a avaliação de línguas desenvolvido pelo Conselho da Europa. O QECR descreve a proficiência em línguas estrangeiras numa escala de seis pontos: A1 e A2 (utilizadores básicos), B1 e B2 (utilizadores independentes) e C1 e C2 (utilizadores proficientes). As descrições dimensionadas das competências de comunicação (leitura, escrita, escuta e fala) são acompanhadas por uma análise detalhada dos contextos, temas, tarefas e finalidades comunicativas. Este quadro permite comparar testes e exames entre línguas e fronteiras nacionais. Constitui igualmente uma base para o reconhecimento das competências e qualificações linguísticas, facilitando assim a mobilidade educativa e profissional (Conselho da Europa, 2020). A recomendação do Conselho de 2019 sobre uma abordagem global do ensino e da aprendizagem de línguas recomenda que a utilização do QECR seja reforçada «especialmente para inspirar desenvolvimentos nos currículos, testes e avaliações de línguas»⁽⁸⁶⁾.

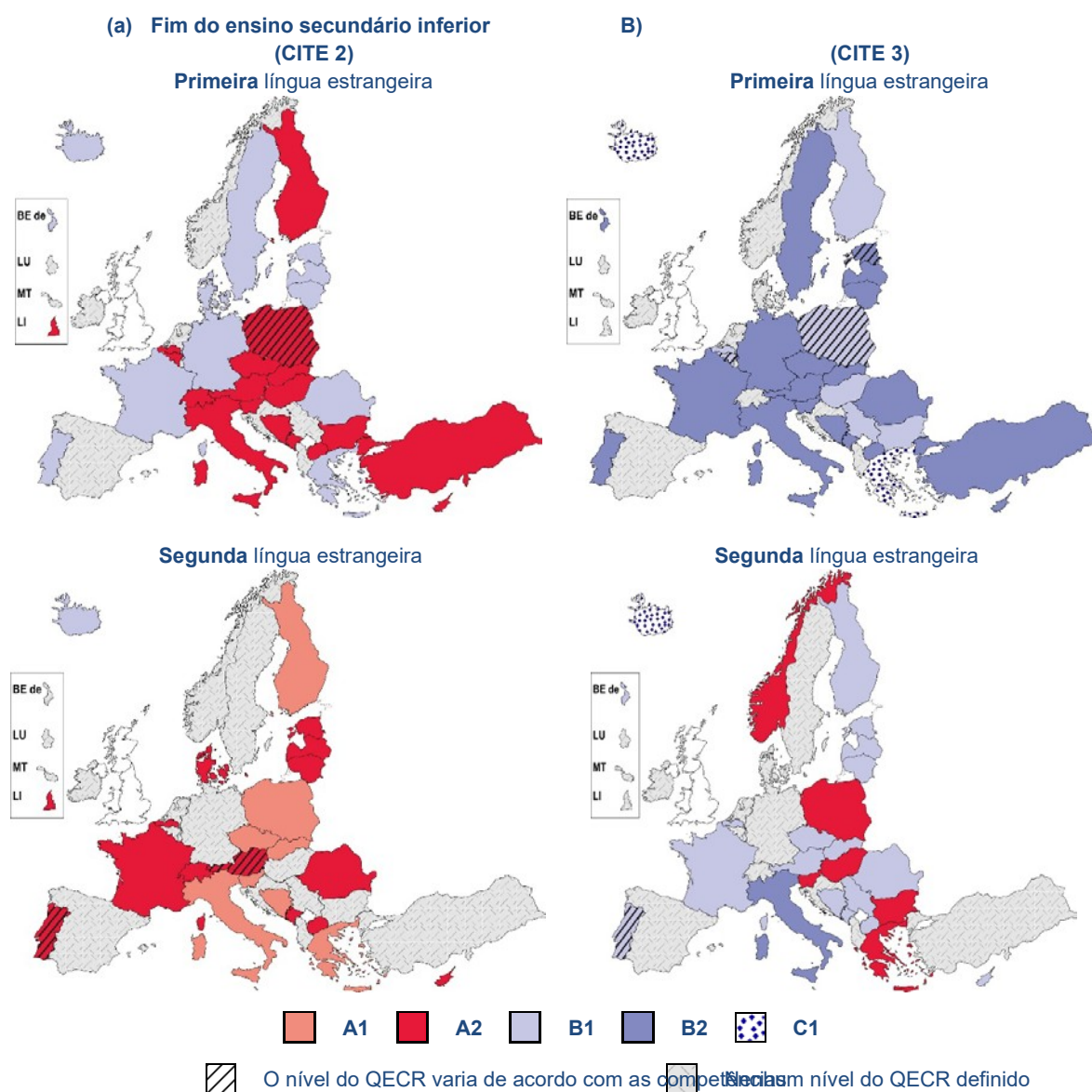
A figura E6 mostra os níveis mínimos de conclusão esperados para a primeira e segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias (para todos os estudantes) em dois pontos de referência: o fim do ensino secundário inferior e o fim do ensino secundário geral. Atualmente, cerca de dois terços dos sistemas de ensino europeus em que a aprendizagem de línguas estrangeiras é obrigatória utilizam o QECR para estabelecer os níveis mínimos de habilitação em línguas estrangeiras nestes dois pontos de referência. Isto

86 Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2019, sobre uma abordagem global para o ensino e a aprendizagem de línguas, JO C 189 de 5.6.2019, p. 18.

aplica-se geralmente tanto à primeira língua estrangeira obrigatória como à segunda língua estrangeira obrigatória.

Ao comparar os níveis de realização da primeira e da segunda línguas estrangeiras no mesmo ponto de referência, espera-se que o nível de conclusão dos estudantes seja, em geral, mais elevado para a primeira língua estrangeira do que para a segunda. No final do ensino secundário inferior, o nível mínimo varia geralmente entre A2 e B1 para a primeira língua e entre A1 e A2 para a segunda em quase todos os sistemas de ensino. No final do ensino secundário geral, a maioria dos países europeus define B2 como o nível mínimo de conclusão para a primeira língua estrangeira e B1 como o nível mínimo de conclusão para a segunda língua estrangeira. Para a segunda língua (no final do ensino secundário geral), os níveis de escolaridade variam mais amplamente em toda a Europa: de A2 na Bulgária, Grécia, Hungria, Polónia, Eslovénia e Noruega para C1 Islândia. Apenas dois países fixam o nível mínimo de obtenção a níveis avançados ou proficientes de utilizadores linguísticos (C1 ou C2): Grécia, para a primeira língua estrangeira (C1) e Islândia, tanto para a primeira língua estrangeira como para a segunda língua estrangeira (C1).

Em alguns sistemas de ensino, os resultados esperados para a primeira e segunda línguas são idênticos no mesmo ponto de referência. É o caso de oito sistemas de ensino (Comunidade Flamenga da Bélgica, Chipre, Áustria, Suíça, Islândia, Listenstaine, Montenegro e Macedónia do Norte) no final do ensino secundário inferior. Verifica-se uma tendência semelhante em seis sistemas de ensino (Comunidade Flamenga da Bélgica, Itália, Roménia, Finlândia, Islândia e Sérvia) no final do ensino secundário geral.



Fonte: O Eurydice.

Figura 50 Figura E6: Nível mínimo de conclusão previsto para a primeira e segunda línguas estrangeiras no final do ensino secundário inferior e geral (CITE 2-3), 2021/2022

Notas explicativas

Este número mostra o nível mínimo de realização previsto para a primeira e segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias. Mais precisamente, abrange o nível mínimo de conclusão definido como resultado de aprendizagem pelas autoridades educativas de alto nível. O QECR é utilizado para expressar os níveis de realização. Apenas estão abrangidos os seis níveis principais (ou seja, A1, A2, B1, B2, C1 e C2); os subníveis não são considerados.

Quando o nível do QECR varia de acordo com as quatro principais competências (leitura, audição, escrita e fala), o nível de realização definido para a maioria das quatro competências é indicado na figura; quando o nível de realização de duas competências principais (por exemplo, leitura e audição) difere do nível definido para as duas principais competências restantes (por exemplo, escrita e fala), o nível mínimo de realização é indicado na figura. Em todos estes casos, são fornecidas informações complementares nas notas específicas por país.

Nenhum nível do QECR definido: esta categoria abrange três situações diferentes: (1) A aprendizagem de línguas estrangeiras (primeira e/ou segunda língua estrangeira) não é obrigatória no ensino secundário inferior e/ou geral; (2) O

QECR não é utilizado para definir o nível de realização; e (3) nenhum nível mínimo de realização é definido no currículo. As informações específicas por país são fornecidas no texto.

Para as definições de «Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas» (QECR), de «língua estrangeira» e de «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE fr): no final do ensino secundário geral, para a primeira língua estrangeira, os níveis do QECR variam de acordo com as quatro principais competências: B1 para habilidades de escuta, escrita e fala; e B2 para as habilidades de leitura.

Estónia: no final do ensino secundário geral, para a primeira língua estrangeira, os níveis do QECR variam de acordo com as quatro principais competências: B2 para leitura, escuta e fala; e B1 para escrever.

França: no final do ensino secundário inferior, para a segunda língua estrangeira, A2 é o nível esperado de conclusão em pelo menos duas das competências linguísticas.

Áustria: no final do ensino secundário inferior, para a segunda língua estrangeira, são definidos níveis diferentes para dois tipos de competências de fala: A2 é definido para a produção falando enquanto A1 é necessário para a interação falada. No final do ensino secundário geral, o nível do QECR varia em função do número de anos durante os quais os estudantes aprenderam a sua segunda língua estrangeira obrigatória (4 ou 6 anos) e/ou da competência principal em causa (após 6 anos, B2 para a leitura e B1 para a escuta, a fala e a escrita; e depois de 4 anos, B1).

Portugal: no final do ensino secundário inferior, espera-se que os estudantes de segunda língua estrangeira obtenham A2 em francês e alemão; em espanhol, o nível depende da habilidade (B1 para leitura e escuta; e A2 para falar e escrever).

Polónia: os níveis do QECR variam de acordo com as quatro principais competências da primeira língua estrangeira: A2 para as competências de fala e escrita e B1 para as competências de leitura e escuta no final do ensino secundário inferior; B1 para as competências de fala e escrita e B2 para as competências de leitura e escuta no final do ensino secundário geral.

Uma comparação dos níveis mínimos de conclusão estabelecidos para os aprendentes de línguas estrangeiras no final do ensino secundário inferior e do ensino secundário geral mostra, como é de esperar, que existe uma tendência comum para que os níveis de conclusão sejam mais elevados no final do ensino secundário geral do que no final do ensino secundário inferior. Há uma expectativa geral de que os alunos farão mais progressos com estudos adicionais. Isto aplica-se tanto à primeira língua estrangeira como à segunda língua estrangeira.

A maioria dos países estabelece as mesmas normas mínimas para as quatro principais competências de comunicação (ouvir, falar, ler e escrever). No entanto, na Comunidade Francesa da Bélgica, Estónia, Áustria, Polónia e Portugal, são atribuídos diferentes níveis mínimos de habilitações a competências específicas (ver notas específicas por país). Desta diversidade não emerge uma tendência clara. Por exemplo, no final do ensino secundário geral, a Comunidade Francesa da Bélgica fixa o nível de habilitações B1 para as competências de escuta, escrita e fala e B2 para as competências de leitura da primeira língua estrangeira, enquanto na Estónia é fixado em B2 para a leitura, escuta e fala e B1 para a escrita.

As variações no nível mínimo de obtenção também podem depender das línguas estudadas. É o que acontece em Portugal e na Finlândia. Em Portugal, os estudantes podem estudar francês, alemão ou espanhol como segunda língua. No final do ensino secundário inferior, espera-se que os alunos obtenham A2 em francês e alemão, enquanto em espanhol se espera que os alunos de nível atinjam depende da habilidade (B1 para leitura e escuta e A2 para falar e escrever). Na Finlândia, o nível mínimo de conclusão para o inglês aprendido como primeira língua estrangeira é superior ao das outras línguas (ou seja, B1 no final do ensino secundário inferior e B2 no final do ensino secundário geral).

Três razões principais podem explicar por que razão nenhum nível de conclusão do QECR é fixado em alguns sistemas de ensino.

Em primeiro lugar, a aprendizagem de línguas estrangeiras (para a primeira e/ou segunda língua estrangeira) pode não ser obrigatória no ensino secundário inferior e/ou geral. É o caso da Irlanda, onde

nenhuma língua estrangeira é obrigatória. Aplica-se igualmente à Comunidade Francesa da Bélgica, Alemanha, Espanha, Croácia, Suécia e Albânia, onde, em nenhum momento do ensino secundário, é obrigatória a segunda língua estrangeira para todos os estudantes. Na Bulgária, Hungria e Noruega, uma segunda língua estrangeira é obrigatória para todos apenas no ensino secundário geral, enquanto na Dinamarca é obrigatória apenas no ensino secundário inferior. Em Malta, nenhuma língua estrangeira é obrigatória nos dois últimos anos do ensino secundário geral.

Em segundo lugar, o QECR não pode ser utilizado para definir o nível de realização. Isto aplica-se à Espanha e à Croácia, onde só é obrigatória uma língua estrangeira, e ao Luxemburgo, Malta e Países Baixos, onde são obrigatórias duas línguas estrangeiras. Na Noruega e em Türkiye, a utilização do QECR para definir os níveis de obtenção depende da língua estrangeira em causa (a segunda para a Noruega e a primeira para a Türkiye). Existe uma abordagem mista semelhante na Dinamarca, Suíça, Listenstaine e Sérvia, onde a utilização do QECR depende do nível de ensino (é utilizado no final do ensino secundário inferior nos três primeiros países e no final do ensino secundário geral no último).

Por último, na Albânia, para a primeira língua estrangeira obrigatória, não é definido no currículo um nível mínimo de realização (não existe uma segunda língua estrangeira obrigatória).

SECÇÃO II — MEDIDAS DE ENSAIO E DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O tempo de instrução alocado às línguas estrangeiras, um tema que é discutido na secção I deste capítulo, é o tempo dedicado a proporcionar oportunidades formais de aprendizagem para os alunos em um contexto escolar. Testar e adotar medidas de apoio à aprendizagem de línguas, que são o foco desta segunda secção, são outras dimensões importantes do processo de aprendizagem/ensino.

Os testes podem assumir muitas formas, que são em grande parte moldadas pelos seus propósitos: pode ser diagnóstico, formativo ou sumativo ⁽⁸⁷⁾. A recomendação do Conselho de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e da aprendizagem de línguas apoia a «utilização de uma combinação» destas três formas de avaliação ⁽⁸⁸⁾.

Esta secção analisa os testes sumativos de línguas estrangeiras conducentes à obtenção de um certificado no final do ensino secundário geral (ver figura E7). O debate centra-se na diversidade de línguas estrangeiras para as quais esses testes estão disponíveis. Este aspeto está estreitamente relacionado com as figuras B7 e B8 no capítulo B e na secção II do capítulo C. Esta secção diz igualmente respeito à avaliação diagnóstica das línguas no final do ensino pré-primário ou ao início do ensino primário. Centra-se na avaliação da língua da escolaridade, que pode ser uma língua estrangeira para alguns estudantes (por exemplo, estudantes migrantes recém-chegados) (ver figura E8).

As medidas de apoio à aprendizagem de línguas discutidas nesta secção (ver figura E9) limitam-se às que visam estudantes migrantes recém-chegados no ensino primário e secundário inferior, o que corresponde ao ensino obrigatório na maioria dos países. A recomendação do Conselho de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e da aprendizagem de línguas reconhece as necessidades específicas deste grupo específico de estudantes, nomeadamente no que diz respeito à língua da ⁸⁹escolaridade.

Todos os indicadores desta secção baseiam-se em dados recolhidos através da rede Eurydice, abrangendo 39 sistemas educativos em 37 países ⁽⁹⁰⁾.

EXISTEM TESTES NACIONAIS PARA ENTRE 6 E 12 LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA MAIORIA DOS PAÍSES

A figura E7 mostra as línguas estrangeiras que são testadas através de testes nacionais que conduzem a um certificado no final do ensino secundário geral. Os testes nacionais são testes/exames normalizados estabelecidos pelas autoridades educativas de alto nível e realizados sob a sua responsabilidade. Como mostra a figura, a maioria dos países utiliza testes nacionais. As línguas estrangeiras testadas podem ser agrupadas em três categorias principais.

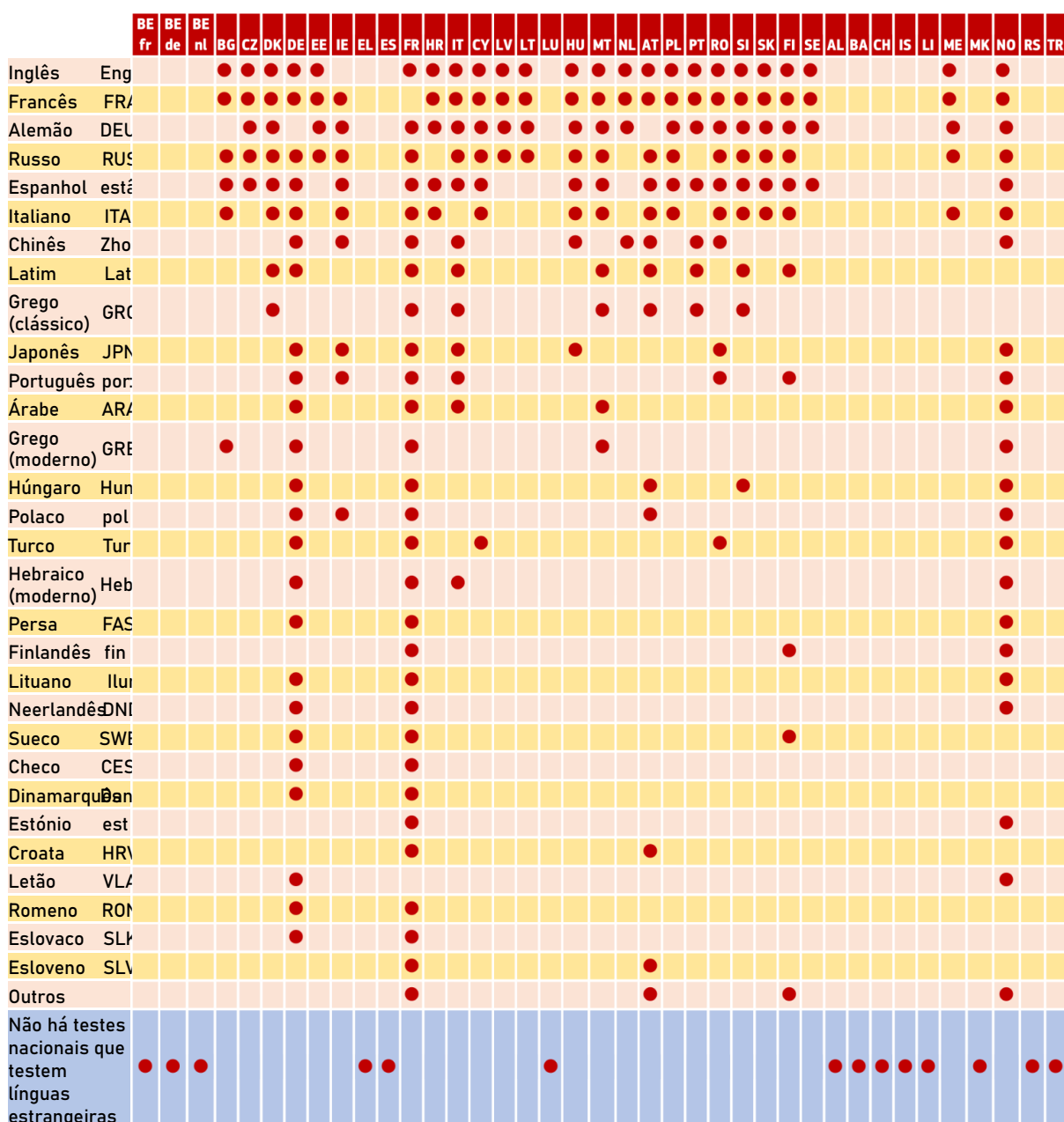
87 As avaliações diagnósticas são pré-avaliações que fornecem aos instrutores informações sobre os conhecimentos prévios, os entendimentos e os equívocos dos alunos antes da introdução de um novo conceito ou atividade. A avaliação diagnóstica também pode ser usada para definir uma linha de base para quanto crescimento acadêmico ocorreu no momento em que a lição está completa.' «Avaliações sumativas são avaliações de estudantes... que ocorrem frequentemente (mas nem sempre) no final de um curso, módulo ou unidade para medir o quão bem os alunos atingiram os objetivos da instrução.» «A avaliação formal refere-se não ao tipo de avaliação do aluno, mas ao momento dessa avaliação» (McComas, 2014). Eles acontecem durante a instrução. Eles fornecem feedback aos alunos e professores sobre o processo de ensino/aprendizagem com o objetivo de melhorá-lo e ajudar os alunos a melhorar seu desempenho acadêmico.

88 Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2019, sobre uma abordagem global para o ensino e a aprendizagem de línguas, JO C 189 de 5.6.2019, p. 21.

89 Ibidem.

90 Para mais informações sobre a cobertura do presente relatório por país, ver a introdução ao relatório.

A primeira categoria inclui inglês, francês e alemão, que são testados através de testes nacionais (quando existem) na grande maioria dos sistemas de ensino, seguidos de perto pelo russo, espanhol e italiano, que também são testados na maioria deles. A segunda categoria inclui chinês, latim, grego clássico (91), japonês, português, árabe, grego moderno, húngaro, polonês e turco. Estas línguas são testadas através de testes nacionais entre 5 e 10 sistemas de ensino. A última categoria contém línguas testadas em menos de cinco sistemas de ensino. É o caso, por exemplo, do hebraico moderno (quatro sistemas educativos), persa, finlandês, lituano, neerlandês e sueco (três sistemas educativos).



Fonte: O Eurydice conduzam a um certificado

Figura 51 Figura E7: Línguas estrangeiras testadas através de testes nacionais no ensino secundário superior geral (CITE 3), 2021/2022

Notas explicativas

O âmbito deste número diz respeito apenas aos testes nacionais que conduzem à obtenção de um certificado no final do ensino secundário geral. As línguas estrangeiras listadas podem não dizer respeito a toda a população escolar neste nível de ensino, uma vez que as línguas estrangeiras testadas através de testes nacionais podem diferir de acordo com os percursos educativos.

As línguas estrangeiras são listadas por ordem decrescente, de acordo com o número de sistemas de ensino que as testam através de testes nacionais. Quando o número de línguas listadas é o mesmo, as línguas são ordenadas de acordo com o seu código ISO (ISO 639-3) (ver <https://iso639-3.sil.org/>, último acesso: 11 de julho de 2022).

As línguas oficiais da UE são exibidas quando são testadas em, pelo menos, dois sistemas de ensino; todas as outras línguas são apresentadas quando são testadas em, pelo menos, três sistemas de ensino. Todas as línguas que não são apresentadas são assinaladas como «outras» na figura e especificadas nas notas específicas por país.

Para as definições de «língua estrangeira», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)» e «teste nacional», ver o Glossário.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de): não existe um teste nacional, mas todos os estudantes do último ano do ensino secundário superior participam no exame *diplôme d'études en langue française* (diploma de estudo em língua francesa) e recebem um certificado se passarem no teste.

Alemanha: os exames *Abitur* (qualificação geral de acesso ao ensino superior) são definidos pelas autoridades educativas de alto nível em quase todos os *Länder*. As línguas podem variar entre os *Länder*.

França: «Outro» inclui albanês, amárico, arménio, bambara, basco, berbere Tashelhit, Berber Kabyle, Berber Riffian, bretão, búlgaro, catalão, cambojano, Córsega, crioulo, Fula, Gallo, Hausa, hindi, indonésio-malaysiano, coreano, laociano, macedónio, malgaxe, malgaxe, melanésio, norueguês, occitano, vietnamita, muçulmano e futunano.

Hungria: qualquer língua ensinada na escola pode ser testada no *exame matura* (teste nacional no final do ensino secundário). As línguas estrangeiras listadas são as que foram testadas em 2020/2021.

Áustria: «Outros» inclui bósnio, croata e sérvio.

Finlândia: «Outros» inclui as línguas sami (Norte, Skolt e Inari).

Noruega: «Outros» inclui albanês, amárico, bósnio, cantonês, dari, filipino, hindi, islandês, coreano, curdo (Sorani), Lule Sami, North-Sami, Oromo, Panjabi, Pashto, sérvio, língua gestual, somali, sami do Sul, tâmil, tailandês, tigrenya, urdu e vietnamita.

A maioria dos países com testes nacionais conducentes a um certificado no final do teste de ensino secundário geral entre 6 e 12 línguas estrangeiras. Em três países, nomeadamente a Alemanha, a França e a Noruega, o número de línguas estrangeiras testadas é excepcionalmente elevado: 24, 60 e 45 línguas estrangeiras, respetivamente.

EXISTE UMA RECOMENDAÇÃO OU REQUISITO DE TESTAR A LÍNGUA ESCOLAR DAS CRIANÇAS PEQUENAS EM POUCO MENOS DE METADE DOS SISTEMAS DE ENSINO.

Dominar a língua da escola é fundamental para qualquer aluno ter um bom desempenho na escola. Além disso, reconhece-se agora que, para aprender com êxito, os estudantes precisam de desenvolver competências linguísticas que «passam para além da linguagem espontânea e geralmente informal utilizada na vida social quotidiana» (Conselho da Europa, 2015, p. 10). A linguagem específica utilizada em contextos académicos, muitas vezes referida como «língua académica», difere da linguagem quotidiana de muitas formas, apresentando, por exemplo, vocabulário especializado ou frases complexas com conectores de cláusulas. Embora o desenvolvimento de um elevado nível de proficiência na língua da escolaridade possa ser um desafio para todos os alunos, é particularmente importante para aqueles que não falam a língua da escolaridade em casa (ver figura A2).

Existe também uma consciência crescente de que, tendo em conta as realidades linguísticas e culturais dos alunos, quando estas diferem da língua (e cultura) principal da escola, tem um efeito positivo no bem-estar e no desempenho dos alunos na escola, nomeadamente no que diz respeito à língua da escolaridade

(Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019). Várias medidas concretas de apoio, como a organização de aulas de língua materna (ver figura E9) podem ajudar a valorizar as circunstâncias linguísticas e culturais específicas dos alunos e, de um modo mais geral, contribuir para a melhoria do seu desempenho escolar (Siarova, 2022).

O documento de trabalho dos serviços da Comissão que acompanha a proposta de recomendação do Conselho relativa a uma abordagem global do ensino e da aprendizagem de línguas defende veementemente «a quebra dos silos da aprendizagem de línguas» (Comissão Europeia, 2018, p. 24), adotando uma abordagem mais abrangente da aprendizagem e do ensino de línguas na escola. Nesta perspetiva inovadora e inclusiva, recomenda-se também a avaliação (e validação) das competências linguísticas dos estudantes (ou seja, a avaliação de todas as línguas que os estudantes podem (parcialmente) conhecer).

Em todos os países europeus, não existe atualmente qualquer recomendação ou exigência imposta pelas autoridades educativas de alto nível para que as escolas realizem testes de diagnóstico do repertório linguístico completo dos estudantes, ou seja, a sua língua de escolaridade, língua materna, línguas estrangeiras, etc. Os testes de diagnóstico existentes centram-se exclusivamente na língua da escolaridade.

O objetivo da figura E8 é mostrar se as autoridades educativas de nível superior recomendam ou exigem que as escolas realizem testes de diagnóstico da língua de ensino no final do ensino pré-primário ou no início do ensino primário (mapa a)). Mostra igualmente se as autoridades educativas de alto nível conceberam ou aprovaram instrumentos de avaliação para a realização destes testes (mapa b)). O fim da educação pré-primária e o início do ensino primário são pontos críticos na educação, pois muitas vezes correspondem ao período de início do ensino da alfabetização. Ambos os mapas também indicam se os testes de diagnóstico e os instrumentos de avaliação dizem respeito a todos os alunos ou apenas a grupos específicos, por exemplo, alunos migrantes recém-chegados ou com dislexia.

Como o gráfico mostra (mapa a)), as autoridades educativas de alto nível em 16 sistemas de ensino (num total de 39) recomendam ou exigem que as escolas realizem testes de diagnóstico das competências dos alunos na língua da escolaridade no final do ensino pré-primário e/ou no início do ensino primário. Metade deles testa todos os alunos, enquanto a outra metade testa apenas grupos específicos de alunos. Em Malta e na Suécia, as escolas são recomendadas (ou obrigadas) a avaliar também toda a população de alunos e categorias específicas de alunos.

Os migrantes recém-chegados e/ou os que não falam a língua de escolaridade são os grupos de alunos mais testados (Chequia, Grécia, Chipre, Malta, Suécia e Suíça). Outras categorias específicas de alunos visados por testes de diagnóstico são os alunos das escolas em que mais de 30 % da população escolar provém de zonas vulneráveis (Dinamarca); aqueles identificados como grupos vulneráveis, por exemplo, alunos da comunidade cigana ou repatriados gregos (Grécia); alunos com dislexia (Hungria e Suécia); e alunos com idade superior à prevista (Macedónia do Norte).

As autoridades educativas de alto nível na maioria dos sistemas educativos em que o teste da competência dos alunos na língua da escolaridade é uma recomendação ou um requisito também conceberam ou aprovaram instrumentos de avaliação específicos. As exceções são a Alemanha, o Luxemburgo, a Polónia, a Suíça e a Noruega (mapa b)). Inversamente, embora não haja qualquer recomendação ou obrigação de realizar testes de diagnóstico no final do ensino pré-primário e/ou no início do ensino primário (mapa a)), as autoridades educativas de alto nível da Comunidade Germanófona da Bélgica e dos Países Baixos conceberam ou aprovaram instrumentos de avaliação. Destinam-se a alunos cuja proficiência na língua de escolaridade seja inferior ao nível A2 do CEFR (Comunidade Germanófona da Bélgica) e aos alunos de 3 a 4 anos (Países Baixos).

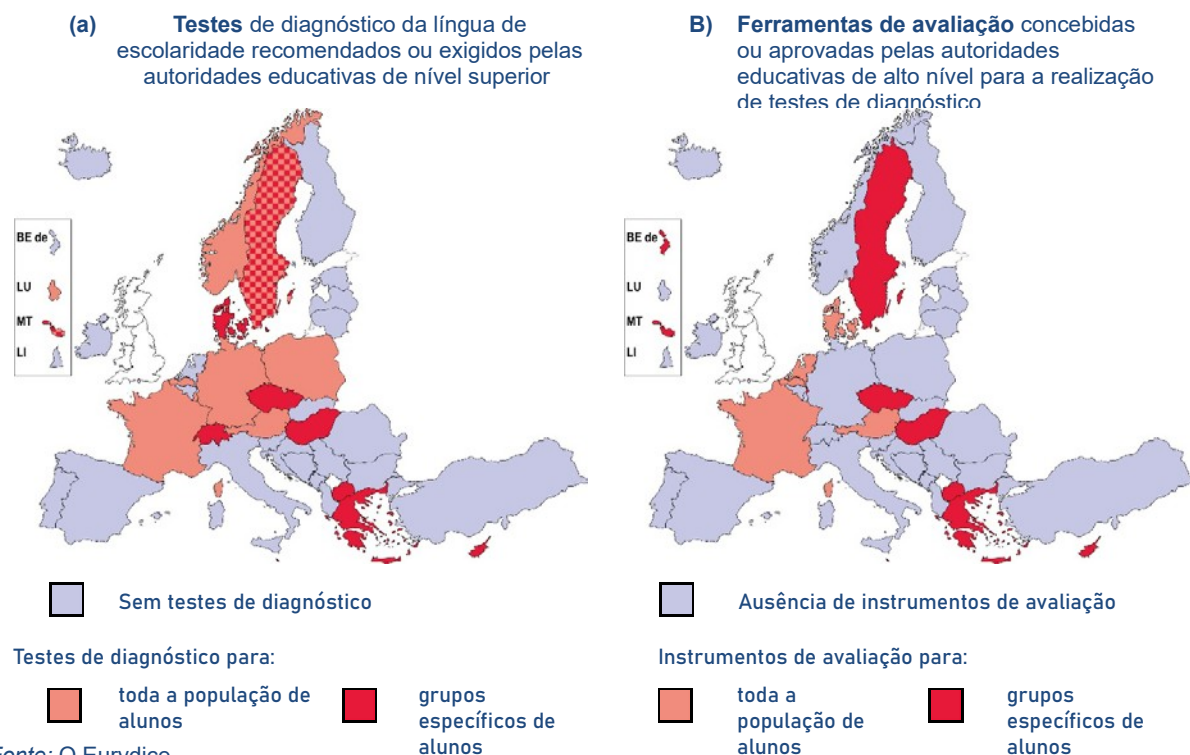


Figura 52 Figura E8: Testes da língua de escolaridade no final do ensino pré-primário (CITE 0) e/ou início do ensino primário (CITE 1), 2021/2022

Notas explicativas

Os testes centrados apenas nas competências de leitura estão excluídos do âmbito da figura. «Toda a população de alunos» refere-se a toda a população escolar de uma determinada idade.

Para as definições de «teste de diagnóstico», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)» e «autoridade de nível superior (educação)», ver Glossário.

Nota específica por país

Bélgica (BE nl): a população-alvo do teste KOALA é toda a população de alunos de 5 anos, exceto alunos migrantes recém-chegados.

UMA MINORIA DE PAÍSES PROMOVE OU APOIA FINANCEIRAMENTE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA DOS ESTUDANTES MIGRANTES RECÉM-CHEGADOS

Os estudantes migrantes recém-chegados são um grupo específico de estudantes que enfrentam um certo número de desafios. Estes dizem respeito ao processo de migração (por exemplo, deixar o país de origem e adaptar-se às novas regras no país de acolhimento), às circunstâncias socioeconómicas e políticas gerais do país de acolhimento (por exemplo, recursos dedicados à educação) e à participação na educação (por exemplo, colocação inadequada no grau ou oferta linguística, e falta de apoio social e emocional). Para enfrentar estes desafios, a investigação defende uma abordagem global à prestação de apoio — incluindo medidas de apoio à aprendizagem de línguas — que tenha em conta as necessidades académicas, sociais e emocionais dos estudantes migrantes recém-chegados (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019).

No entanto, no contexto do presente relatório, que se centra na aprendizagem de línguas, a tónica é colocada nas medidas de apoio à aprendizagem de línguas, em especial as promovidas ou apoiadas financeiramente pelas autoridades educativas de alto nível. As medidas de apoio à aprendizagem de línguas, que contribuem para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem ricos em línguas, são

benéficas não só para os estudantes migrantes recém-chegados, que muitas vezes não falam a língua da escolaridade, mas também para toda a população escolar (Comissão Europeia, 2018).

Como mostra a Figura E9, as autoridades educativas de alto nível em quase todos os países apoiam financeiramente ou privilegiam pelo menos uma das seguintes medidas de apoio à aprendizagem de línguas:

- aulas adicionais na língua da escolaridade
- um currículo adaptado (ou seja, um currículo cujos requisitos padrão foram modificados)
- aulas de língua materna
- assistente docente em sala de aula
- ensino bilíngue (língua materna e língua escolar).

A medida de apoio linguístico mais generalizada, que está em vigor em quase todos os países europeus, é a oferta de aulas adicionais na língua da escolaridade durante o horário escolar. Normalmente, a oferta de tais classes é limitada no tempo. Na Finlândia, tem uma duração particularmente longa: os alunos podem se beneficiar dele por 6 anos a partir do dia em que iniciam a escola. Apenas a Bulgária, a Polónia, a Roménia, a Eslovénia, a Eslováquia, a Albânia, a Macedónia do Norte e a Noruega não comunicam essa disposição. No entanto, estes países, com exceção da Albânia e da Noruega, organizam aulas adicionais na língua da escolaridade fora do horário escolar.

A oferta de aulas adicionais na língua de ensino fora do horário escolar é uma medida de apoio linguístico promovida ou apoiada financeiramente em ligeiramente menos de dois terços dos sistemas de ensino. Em alguns deles, o apoio à aprendizagem de línguas é prestado durante o verão. Tal é, por exemplo, o caso de Malta. O curso de línguas de verão «Language to Go», organizado pela Unidade de Aprendiziz Migrantes, visa especificamente os estudantes migrantes recém-chegados e aqueles com dificuldades de aprendizagem em maltês e/ou inglês.

Em vários sistemas de ensino, as autoridades educativas de alto nível financiam a oferta de aulas adicionais na língua da escola sem especificar se devem ser organizadas durante ou fora do horário escolar. É o caso, por exemplo, da Comunidade Flamengo da Bélgica, da Estónia, da Letónia e dos Países Baixos. Na Áustria, o regime escolhido para aulas adicionais depende dos resultados dos alunos no teste de competência em língua alemã: aqueles que necessitam de muito apoio são ensinados fora do horário escolar, enquanto aqueles que precisam de apoio moderado recebem aulas adicionais dentro do horário escolar.

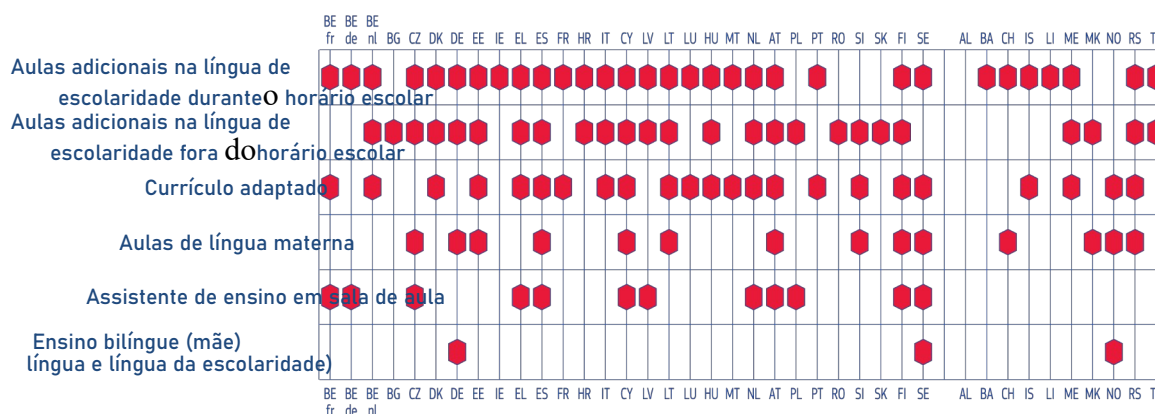
Para além das aulas complementares na língua da escolaridade, a introdução de um currículo adaptado é outra medida de apoio amplamente disponível para estudantes migrantes recém-chegados em toda a Europa. Está em vigor em pouco mais de metade dos países inquiridos.

Dado que um pouco mais de um terço dos países declara promover ou apoiar financeiramente o ensino da língua materna dos estudantes migrantes recém-chegados, trata-se de uma medida menos popular. Em alguns casos, esta disposição depende do país de origem dos estudantes e/ou da existência de acordos bilaterais entre o país de acolhimento e o país de origem (por exemplo, Chéquia e Macedónia do Norte). Em Chipre, as classes de língua materna são oferecidas através de um projeto nacional financiado pelos fundos estruturais da UE. Na Alemanha e em Espanha, a disponibilidade da oferta de língua materna depende, respetivamente, dos Länder e das comunidades autónomas.

Em pouco menos de um terço dos sistemas educativos, os assistentes de ensino são utilizados nas salas de aula para facilitar a aprendizagem dos estudantes migrantes recém-chegados. É igualmente digno de nota que o trabalho dos assistentes de ensino não se limita necessariamente a ajudar os estudantes migrantes recém-chegados; pode estar disponível para todos os alunos que precisam de apoio. É o que acontece, por exemplo, na Finlândia.

Por último, poucos países — apenas a Alemanha, a Suécia e a Noruega — fornecem ensino bilíngue, incluindo a língua materna dos alunos e a língua de escolaridade.

Ao considerar todas as medidas de apoio analisadas, apenas um país — a Albânia — não comunica quaisquer medidas.



Fonte: O Eurydice.

Figura 53 Figura E9: Medidas de apoio à aprendizagem de línguas para estudantes migrantes recém-chegados no ensino primário e secundário inferior (CITE 1-2), 2021/2022

Notas explicativas

O gráfico mostra se as autoridades educativas de alto nível promovem ou apoiam financeiramente qualquer uma das medidas de apoio à aprendizagem de línguas enumeradas para estudantes migrantes recém-chegados.

Quando os estudantes migrantes recém-chegados frequentam aulas adicionais durante o horário escolar, eles não participam nas aulas programadas na época para entregar o currículo padrão aos seus pares.

Quando os estudantes migrantes recém-chegados frequentam aulas adicionais após o horário escolar, eles frequentam essas aulas após as aulas programadas para entregar o currículo padrão aos seus pares (e a si mesmos).

Um currículo adaptado refere-se a um currículo cujos requisitos padrão foram modificados para responder às necessidades e circunstâncias específicas dos estudantes migrantes recém-chegados.

Quando as autoridades educativas de alto nível financiam a oferta de aulas adicionais na língua da escola sem especificar se essas aulas adicionais devem ser organizadas durante ou fora do horário escolar, ambas as opções são mostradas na figura.

Para as definições de «língua escolar», «Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)», «alunos migrantes recém-chegados» e «autoridade de nível superior (educação)», ver Glossário.

Notas específicas por país

Alemanha: a concessão de medidas de apoio depende dos Länder. As informações apresentadas representam as medidas de apoio mais comuns nos 16 Länder do país.

Espanha: as medidas de apoio aos estudantes migrantes recém-chegados são decididas pelas comunidades autónomas. A figura mostra as medidas que podem ser encontradas em toda a Espanha, mas não necessariamente em cada comunidade autónoma.

Países Baixos: as escolas recebem fundos específicos quando acolhem estudantes oriundos da imigração. Eles decidem como gastar esses fundos. Estes fundos estão disponíveis para o período durante o qual o estatuto de migrante dura, ou seja, 4 anos.

REFERÊNCIAS

Bergroth, M., Dražnik, T., Llompарт Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K. e Sierens, S. (2022), *Formação de Professores Linguisticamente Sensível: Conjunto de ferramentas para tarefas de reflexão e investigação de ação* (<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021018583>), último acesso: 13 de julho de 2022.

Council of Europe (1992), *The European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML)*, *European Treaty Series*, n.º 148 (<http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/148.htm>), último acesso: 20 de maio de 2022.

Conselho da Europa (2015), *A dimensão linguística em todos os temas: Um manual para o desenvolvimento curricular e formação de professores* (<https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf>), último acesso: 17 de maio de 2022.

Conselho da Europa (2020), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação — Volume Companion*, Editora do Conselho da Europa, Estrasburgo (<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>), último acesso: 30 de novembro de 2021.

EACEA (Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura) (2015), *Resumo comparativo do tempo de instrução anual recomendado no ensino obrigatório a tempo inteiro na Europa* (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8a70d336-9f16-4907-8908-d44d3cc690fe/lingua-en>), último acesso: 30 de janeiro de 2023.

Comissão Europeia (2012), *Primeiro Inquérito Europeu sobre Competências Linguísticas: Relatório final*, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4>), último acesso: 6 de julho de 2022.

Comissão Europeia (2013), *Estudo sobre a educação das crianças migrantes recém-chegadas* (<http://bookshop.europa.eu/en/study-on-educational-support-for-newly-arrived-migrant-children-pbNC3112385/>), último acesso: 12 de novembro de 2021.

European Commission (2018), documento de trabalho dos serviços da Comissão que acompanha a proposta de documento sobre uma recomendação do Conselho relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem de línguas, COM(2018) 272 final (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=SWD%3A2018%3A174%3AFIN>), consultado pela última vez: 15 de dezembro de 2022.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/Eurydice (2015), *Línguas do Ensino Secundário: Uma visão geral dos testes nacionais na Europa: 2014/15*, relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Key data on teaching language at school in Europe — 2017 edition*, Relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018), *The Structure of the European Education Systems 2018/19: Diagramas esquemáticos*, Eurydice — Factos e Números, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019), *Integrar estudantes oriundos da imigração em escolas na Europa: Políticas e medidas nacionais*, relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2020), *The Structure of the European Education Systems 2020/21: Diagramas esquemáticos*, Eurydice — Factos e Números, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2021a), *Tempo de instrução anual recomendado no ensino obrigatório a tempo inteiro na Europa — 2020/21*, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2021b), *Indicadores estruturais para a monitorização dos sistemas de educação e formação na Europa — 2021: Panorama das principais reformas desde 2015*, relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2021c), *Professores na Europa: Carreiras, desenvolvimento e bem-estar*, relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Gerken, M. (2022), *Facilitar a aplicação da Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias através da inteligência artificial* (<https://rm.coe.int/min-lang-2022-4-ai-and-ecrml-en/1680a657c5>), último acesso: 18 de maio de 2022.

MCComas, W. F. (ed.) (2014), *A Língua da Educação Científica: Um glossário alargado de termos-chave e conceitos no ensino e aprendizagem das ciências* (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-6209-497-0.pdf>), foi consultado pela última vez: 8 de julho de 2022.

OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico) (2019a), *Resultados TALIS 2018 (volume I): Professores e dirigentes escolares como formandos ao longo da vida*, OCDE Publishing, Paris (https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en), último acesso: 18 de maio de 2020.

Siarova, H. (2022), *Intervenções educativas de apoio a crianças migrantes e deslocadas recém-chegadas nas suas necessidades de aprendizagem de línguas, relatórios ad hoc do NESET*, n.º 2/2022 (https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2022/09/NESET_AHQ_Languages.pdf), último acesso: 2 de dezembro de 2022.

UNESCO UIS (Instituto de Estatística da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), (2012), *Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE 2011)* (<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-pt.pdf>), último acesso: 19 de janeiro de 2021.

Wallace, S. (ed.) (2015), *A Dictionary of Education*, Oxford University Press, Oxford.
DOI:10.1093/acref/9780199679393.001.0001.

GLOSSÁRIO

Língua académica: forma linguística específica que difere lexicamente e gramaticalmente da linguagem cotidiana, muitas vezes com vocabulário especializado ou estruturas gramaticais específicas (por exemplo, conectores de cláusulas) e usada para vários fins específicos, como resumir, comparar e contrastar. Os alunos precisam desenvolver suas habilidades linguísticas académicas para aprender com sucesso o conteúdo do currículo ►.

Certificado: prova oficial de uma qualificação concedida a um estudante após a conclusão de uma determinada fase ou de um ciclo completo de ensino ou formação. A emissão de certificados pode basear-se em várias formas de avaliação; um exame final não é necessariamente um pré-requisito.

Língua clássica: uma língua antiga, como o grego clássico ou o latim, que não é mais falada em nenhum país e, portanto, é ensinada para outros fins que não a comunicação. Os objetivos de aprendizagem podem incluir adquirir um conhecimento mais profundo das raízes de uma língua moderna que emergiu da língua clássica em questão, ler e compreender textos originais na literatura antiga, ou familiarizar-se com a civilização que usou a língua. Em alguns currículos, as línguas clássicas são consideradas como ► línguas estrangeiras.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR): quadro para a aprendizagem, o ensino e a avaliação de línguas desenvolvido pelo Conselho da Europa. O seu principal objetivo é facilitar a transparência e a comparabilidade da oferta de ensino e qualificações linguísticas.

O QECR apresenta uma descrição exaustiva das competências necessárias para a comunicação numa ► língua estrangeira, dos conhecimentos e aptidões conexos e dos diferentes contextos de comunicação.

O QECR define seis níveis de proficiência de «utilizador básico» para «utilizador competente»:

- A1 («revelação»),
- A2 («fase de mudança»),
- B1 («limiar»),
- B2 («vantagem»),
- C1 («proficiência operacional efetiva»)
- C2 («mestre»).

Permite medir o progresso dos aprendentes e utilizadores de línguas estrangeiras (Conselho da Europa, 2020).

Conteúdo e Aprendizagem Integrada de Línguas (CLIL): um termo geral para designar diferentes tipos de educação bilíngue ou de imersão. Dois tipos de CLIL foram definidos com base no status das línguas usadas para ensinar diferentes disciplinas (exceto línguas e sua literatura/cultura).

CLIL tipo A: disposição em que são ensinadas matérias diferentes numa língua designada no programa de estudos ► de nível superior ► como língua estrangeira ►. O número de disciplinas ensinadas na língua estrangeira pode variar. Em alguns casos (caso 1), todas as disciplinas (exceto línguas) são ensinadas na língua estrangeira. Noutros (caso 2), algumas disciplinas (exceto línguas) são ensinadas na língua estrangeira e outras são ensinadas na principal língua ► de escolaridade no país.

CLIL tipo B: disposições em que matérias diferentes são ensinadas numa ► língua regional ou minoritária, numa língua não territorial ► ou numa ► língua estatal (em países com mais do que uma língua estatal) e outras matérias (exceto línguas) são ensinadas numa segunda língua, que pode ser qualquer outra língua. Ao contrário do CLIL tipo A (caso 1), em CLIL tipo B, matérias diferentes das línguas são sempre ensinadas em pelo menos duas línguas. Paralelamente ao método que inclui duas línguas, em alguns casos raros três (ou mais) línguas são utilizadas para ensinar matérias diferentes (por exemplo, uma língua estatal, uma língua regional ou minoritária e uma língua estrangeira).

Desenvolvimento profissional contínuo (DPC): no contexto do presente relatório, a DPC refere-se à formação formal em serviço realizada por professores e/ou diretores ao longo da sua carreira que lhes permite ampliar, desenvolver e atualizar os seus conhecimentos, competências e atitudes. Inclui formação baseada em disciplinas e formação pedagógica. São oferecidos diferentes formatos, tais como cursos, seminários, observação interpares e apoio de redes de profissionais. Em certos casos, as atividades de DPC podem conduzir a qualificações complementares.

Currículo: um documento oficial ► de direção emitido por ► autoridades de nível superior que descreva os programas de estudo e/ou qualquer um dos seguintes elementos: conteúdos de aprendizagem, objetivos de aprendizagem, metas de realização, orientações sobre a avaliação dos alunos ou programas de estudos. Mais de um tipo de documento de direção pode estar em vigor em qualquer momento num sistema de ensino e estes podem impor diferentes níveis de obrigação às escolas de cumprirem.

Teste de diagnóstico: «Um teste cujo objetivo é avaliar os pontos fortes e as áreas de desenvolvimento de um aluno. ... [é] um meio de descobrir qual o nível de apoio ou desafio que o aluno vai precisar. Um teste de diagnóstico é muitas vezes um primeiro passo no desenvolvimento de um plano de aprendizagem individual. É geralmente realizada quando o aluno entra no seu curso de estudo, e os seus resultados são por vezes referidos como o "comportamento de entrada" do aluno ou ponto de partida" (Wallace, 2015). Os testes de diagnóstico podem ser nacionais/normalizados ou podem ser definidos pelas próprias escolas e professores.

Percurso educativo: em alguns países, os estudantes devem escolher uma área de estudo especializada a partir de uma série de opções a nível secundário; por exemplo, eles podem ser obrigados a escolher entre estudos literários e científicos, ou entre diferentes tipos de escola, como *Gymnasium* ou *Realschule* na Alemanha. Este conceito aplica-se apenas às escolas normais. Não tenta descrever tipos muito específicos de ensino, tais como ► CLIL, escolas experimentais e escolas de música.

Língua estrangeira: uma língua descrita como tal no programa de estudos ► definido pelas autoridades educativas de nível superior ►. A descrição utilizada baseia-se numa definição relacionada com a educação, não relacionada com o estatuto político de uma língua. Assim, certas línguas consideradas como línguas regionais ou minoritárias de uma perspetiva política podem ser incluídas no currículo como línguas estrangeiras. Da mesma forma, certas línguas clássicas ► podem ser consideradas línguas estrangeiras em determinados currículos. As línguas estrangeiras podem também ser referidas como «línguas modernas» (para distinguir claramente estas línguas das línguas clássicas) ou a «segunda ou terceira língua» (por oposição à «primeira língua», que pode ser utilizada para descrever a ► língua de escolaridade em países com mais de um ► indicar língua).

Professor generalista: um professor (geralmente no ensino primário) qualificado para ensinar todas as matérias (ou quase todas) do currículo, incluindo ► línguas estrangeiras. Esses professores podem ministrar ensino de línguas estrangeiras independentemente de terem ou não recebido formação neste domínio.

Língua de origem: a língua frequentemente falada em casa por ► estudantes oriundos da imigração. Difere da língua ► da escolaridade. Em muitos casos, a língua de origem do aluno é a língua materna.

Formação inicial de professores (ITE): período de estudo e formação durante o qual os futuros professores frequentam cursos académicos e realizam formação profissional (concorrente ou consecutiva) para adquirir os conhecimentos e as competências necessárias para serem docentes. Este período termina quando os futuros professores se qualificam como professores.

Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE): a classificação internacional de referência para a organização de programas educativos e qualificações conexas por níveis e domínios. Foi desenvolvido para facilitar a comparação das estatísticas e indicadores da educação entre países, com base em definições uniformes e acordadas a nível internacional. A cobertura da CITE abrange todas as oportunidades de aprendizagem organizadas e sustentadas para crianças, jovens e adultos, incluindo as que têm necessidades educativas especiais, independentemente das instituições ou organizações que as fornecem ou da forma em que são entregues.

A classificação atual — CITE 2011 (UNESCO UIS, 2012) — tem nove níveis, que começam na CITE 0 (educação pré-escolar) e se estendem à CITE 8 (doutoramento ou nível equivalente).

O presente relatório abrange quatro níveis CITE (CITE 0-3), sendo a CITE 1-3 no centro do inquérito. As características-chave dos níveis em questão são as seguintes.

CITE 0: educação na primeira infância

Os programas de educação infantil são normalmente concebidos com uma abordagem holística para apoiar o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional precoce das crianças e introduzir as crianças pequenas a instrução organizada fora do contexto familiar.

Os programas CITE 0 visam crianças com idade inferior à idade de entrada na CITE 1. Existem duas categorias de programas CITE 0: desenvolvimento da educação na primeira infância e educação pré-primária. O primeiro tem conteúdos educativos concebidos para crianças mais jovens (na faixa etária de 0 a 2 anos), enquanto o segundo é concebido para crianças entre os 3 anos e a idade em que iniciam o ensino primário.

CITE 1: ensino primário

O ensino primário oferece atividades de aprendizagem e educação tipicamente concebidas para permitir que os alunos desenvolvam competências fundamentais em leitura, escrita e matemática (ou seja, literacia e numeracia). Estabelece uma base sólida para a aprendizagem e uma compreensão sólida das áreas centrais do conhecimento e promove o desenvolvimento pessoal, preparando assim os alunos para o ensino secundário inferior. Ele fornece a aprendizagem básica com pouca, se alguma, especialização.

A idade habitual ou legal de entrada não é geralmente inferior a 5 anos ou acima de 7 anos. Este nível normalmente dura 6 anos, embora sua duração possa variar de 4 a 7 anos. O ensino primário normalmente dura até aos 10 aos 12 anos.

CITE 2: ensino secundário inferior

Os programas do nível CITE 2 ou do ensino secundário inferior baseiam-se normalmente nos processos fundamentais de ensino e aprendizagem que têm início na CITE 1. Geralmente, o objetivo educacional é lançar as bases para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento pessoal, preparando os alunos para novas oportunidades educacionais. Os programas neste nível são geralmente organizados em torno de um currículo mais orientado para as disciplinas, introduzindo conceitos teóricos em uma ampla gama de disciplinas.

Alguns sistemas de ensino podem oferecer programas de ensino profissional na CITE 2 para proporcionar às pessoas competências relevantes para o emprego.

A CITE 2 começa após 4 a 7 anos de ensino CITE 1. Os alunos entram no CITE 2 tipicamente entre as idades de 10 e 13 anos (os 12 anos são os mais comuns).

CITE 3: ensino secundário superior

Os programas do nível CITE 3 ou do ensino secundário superior são normalmente concebidos para estudantes que concluem o ensino secundário em preparação para o ensino superior ou superior, ou para fornecer competências relevantes para o emprego, ou ambos. Os programas a este nível oferecem aos alunos mais programas especializados, especializados e aprofundados do que no ensino secundário inferior (CITE 2). Eles são mais diferenciados, com uma gama maior de opções e fluxos disponíveis.

Os programas CITE 3 podem ser gerais ou profissionais. Alguns programas CITE 3 permitem o acesso direto à CITE 4 e/ou CITE 5, 6 ou 7.

A CITE 3 começa após 8 a 11 anos de estudos desde o início da CITE 1. Os alunos entram neste nível normalmente entre os 14 e os 16 anos de idade. Os programas CITE 3 terminam geralmente 12 ou 13 anos após o início da CITE 1 (ou cerca de 17 ou 18 anos).

Língua como assunto obrigatório: qualquer língua designada como tema obrigatório no programa de estudos ► ou noutros documentos de orientação elaborados pelas autoridades educativas de nível superior ►. A expressão pode ser utilizada para referir-se a situações em que todos os estudantes de um programa de ensino específico ou de um ano específico devem aprender uma língua, ou no contexto específico de currículos específicos para diferentes percursos educativos ►.

Língua enquanto direito: qualquer língua especificada no programa de estudos ► ou outros ► documentos de orientação elaborados pelas autoridades educativas de nível superior ► que os estudantes têm o direito de escolher como disciplina facultativa. O direito implica que as escolas devem garantir que fornecem o que o estudante escolhe. No contexto das línguas estrangeiras e clássicas, a expressão pode referir-se a situações em que todos os estudantes de um programa de ensino específico ou de uma série específica têm o direito de escolher uma língua, ou no contexto particular de currículos específicos para diferentes percursos educativos ►.

Sensibilização linguística nas escolas: noção que se refere a uma abordagem multilingue e de toda a escola, que implica uma estratégia linguística abrangente que envolve uma reflexão contínua sobre a dimensão linguística em todas as facetas da vida escolar e propõe uma abordagem global do ensino de todas as línguas nas escolas (a ► língua de escolaridade, ► línguas domésticas, ► línguas estrangeiras (incluindo ► línguas clássicas), etc.). Esta abordagem deverá envolver todos os professores e dirigentes escolares e envolver os pais, outros cuidadores e a comunidade local em geral. Em termos concretos, as escolas conscientes das línguas valorizam a diversidade linguística dos seus alunos, reconhecem as suas competências linguísticas anteriores e utilizam-nas como recurso de aprendizagem. As escolas conscientes das línguas apoiam os professores a abordar a utilização de línguas específicas nas respetivas áreas temáticas, nomeadamente através da sensibilização para os diferentes registos linguísticos e vocabulário (Comissão Europeia, 2018).

Língua da escolaridade: uma língua utilizada para fornecer o conteúdo do programa de estudos ► e, de um modo mais geral, para a comunicação dentro e fora da escola, com partes interessadas, como os pais e as autoridades educativas.

Teste nacional: um teste/exame normalizado definido por ► autoridades públicas de alto nível e realizado sob a sua responsabilidade. Testes/exames padronizados são qualquer forma de teste que (1) exigem que todos os participantes do teste respondam às mesmas perguntas (ou perguntas selecionadas de um banco comum de perguntas) e (2) sejam pontuadas de forma padrão ou consistente. Os testes internacionais ou inquéritos como a SurveyLang não são abrangidos pelo âmbito de aplicação, nem os testes concebidos a nível escolar, mesmo que tenham sido desenvolvidos com base num quadro de referência concebido de forma centralizada (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015).

Estudantes migrantes recém-chegados: estudantes nascidos fora do seu atual país de residência de pais também nascidos fora do seu país de acolhimento e que estejam em idade escolar ou inferior (de acordo com a regulamentação nacional em matéria de ensino obrigatório) e, subseqüentemente, iniciem o ensino formal no seu país de acolhimento (Comissão Europeia, 2013).

Língua não territorial: uma língua «utilizada por nacionais do Estado que diferem da língua ou línguas utilizadas pelo resto da população do Estado, mas que, embora tradicionalmente utilizada no território do Estado, não pode ser identificada com uma determinada área» (Conselho da Europa, 1992). Por exemplo, o romany é uma língua não-territorial.

Língua oficial: uma língua utilizada para fins jurídicos e de administração pública dentro de uma área específica de um determinado Estado. O estatuto oficial pode ser limitado a uma parte do Estado ou estender-se por todo o seu território. Todas as línguas do Estado ► são línguas oficiais, mas nem todas as línguas com estatuto de língua oficial são línguas estaduais (por exemplo, o dinamarquês, que tem o estatuto de língua oficial na Alemanha, é uma língua regional ou minoritária ► e não uma língua estatal).

Língua regional ou minoritária: uma língua «tradicionalmente utilizada num determinado território de um Estado por nacionais desse Estado que formam um grupo numericamente mais pequeno do que o resto da população do Estado»; é diferente da(s) língua(s) estatal(s) desse Estado (Conselho da Europa, 1992). Regra geral, trata-se de línguas de populações com raízes étnicas nas zonas em causa ou estabelecidas há gerações nas regiões em causa. As línguas minoritárias/regionais podem ter o estatuto de ► língua oficial, mas, por definição, este estatuto limitar-se-á às áreas em que são faladas.

Professor especialista: um professor qualificado para ensinar um número limitado de disciplinas (geralmente até três disciplinas). Isto inclui apenas ► línguas estrangeiras, ou uma ou mais línguas estrangeiras e (um) outro(s) assunto(s).

Língua oficial: qualquer língua com estatuto oficial em todo o país. Qualquer língua oficial é uma ► língua oficial.

Documentos de direção: diferentes tipos de documentos oficiais contendo regulamentos, diretrizes e/ou recomendações para instituições de ensino.

Estudantes oriundos da imigração: estudantes que frequentam a escola num país diferente do país de origem ou do país de origem de ambos os pais. Estes mandatos abrangem várias situações juridicamente distintas, incluindo as dos refugiados, requerentes de asilo, filhos de trabalhadores migrantes, filhos de nacionais de países terceiros com estatuto de residência de longa duração, filhos de trabalhadores de países terceiros que não são residentes de longa duração, crianças residentes em situação irregular e filhos de origem imigrante que não beneficiam necessariamente de disposições legais relativas especificamente à educação. Esta definição não tem em conta as minorias linguísticas estabelecidas nos países há mais de duas gerações.

Idade nocional dos alunos: no sistema escolar, a idade normal dos alunos quando iniciam ou terminam uma determinada série ou nível de ensino. A entrada precoce ou tardia na escolaridade, a repetição da série ou outras interrupções da escolaridade não são tidas em conta.

Autoridade de nível superior (educação): o nível mais elevado de autoridade com responsabilidade pela educação num determinado país, geralmente a nível nacional (estatal). No entanto, para a Bélgica, Alemanha e Espanha, as administrações das comunidades, dos Länder e das comunidades autónomas, respetivamente, são totalmente responsáveis ou partilham responsabilidades com o nível nacional em todos ou na maioria dos domínios relacionados com a educação. Por conseguinte, estas administrações são consideradas as autoridades de alto nível para as áreas em que são responsáveis, ao passo que, para as áreas pelas quais partilham a responsabilidade com o nível nacional, ambas são consideradas autoridades de alto nível.

BASES DE DADOS ESTATÍSTICAS E TERMINOLOGIA

Base de dados internacional PISA 2018

O PISA é um inquérito internacional realizado sob os auspícios da OCDE para medir os níveis de desempenho de estudantes de 15 anos em leitura, numeracia e literacia científica. O inquérito baseia-se numa amostra representativa de estudantes de 15 anos, que frequentam o ensino secundário inferior ou o ensino secundário superior (CITE 2 ou 3), consoante a estrutura do sistema. Além de mensurar o desempenho, o inquérito internacional do PISA inclui questionários para identificar variáveis no contexto escolar e familiar, o que pode esclarecer os achados da pesquisa. Todos os indicadores abrangem tanto as escolas públicas como as escolas privadas, sejam elas apoiadas ou não.

As pesquisas da Pisa são realizadas a cada 3 anos. O primeiro inquérito teve lugar em 2000; as rondas seguintes foram realizadas em 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018.

Entre os países que participaram no presente relatório, apenas o Listenstaine não participou na recolha de dados para o PISA 2018.

O procedimento de amostragem envolveu a seleção das escolas e, em seguida, dos alunos. Procurou oferecer a cada aluno a mesma probabilidade de ser selecionado, independentemente do tamanho ou local da escola que frequentou. Para tanto, as escolas foram selecionadas com probabilidade proporcional ao número de alunos de 15 anos. Dentro de uma escola, um número fixo de alunos foi amostrado. Este procedimento destina-se a limitar a variabilidade da probabilidade de um aluno fazer parte da amostra.

Quando se considera que os dados se aplicam a toda a população de um país, é essencial cumprir determinados requisitos rigorosos, como a análise da E.E. (estimação dos erros relacionados com a amostragem). Em consequência, uma diferença perceptível entre duas rubricas de dados pode ser considerada insignificante em termos estatísticos (ver também as explicações em «Condições estatísticas»).

Os valores da UE (estimativas da população) apresentados no presente relatório são médias ponderadas das estimativas da população dos países/regiões da UE que participaram no inquérito PISA em 2018. Isto significa que a contribuição de cada país para a estimativa do indicador estatístico a nível europeu é proporcional à dimensão do país, ou seja, ao número de estudantes de 15 anos com valores não em falta. A base de dados PISA 2018 está disponível no sítio da OCDE (<http://www.oecd.org/pisa/data/>).

Os questionários PISA 2018 também estão disponíveis no sítio da OCDE (<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>).

Base de dados TALIS 2018

O TALIS é um inquérito internacional realizado sob os auspícios da OCDE, centrado nas condições de trabalho dos professores e nos ambientes de aprendizagem nas escolas. Os principais temas abordados são a liderança escolar; formação de professores; avaliação e feedback dos professores; crenças, atitudes e práticas pedagógicas dos professores; os professores referiram sentir-se autoeficácia; satisfação profissional dos professores e clima nas escolas e salas de aula em que trabalham; e, por último, a mobilidade transnacional dos professores.

O inquérito centra-se principalmente nos professores do ensino secundário inferior (CITE 2). Baseia-se em questionários de professores e diretores. Todos os indicadores abrangem tanto as escolas públicas como as escolas privadas, sejam elas apoiadas ou não.

A primeira ronda do inquérito teve lugar em 2008 e a segunda em 2013. Os dados mais recentes provêm do terceiro ciclo do inquérito (2018). A OCDE está atualmente a preparar o TALIS 2024.

O presente relatório utiliza dados sobre a formação de professores e a mobilidade transnacional dos professores. Os dados sobre a formação de professores abrangem 26 sistemas educativos em 25 países participantes no presente relatório que participaram no TALIS 2018. Os dados sobre a mobilidade transnacional dos professores estão disponíveis num número mais limitado de sistemas educativos (23). O presente relatório apresenta igualmente dados de tendências baseados nos ciclos de 2013 e 2018 do TALIS. Os dados relativos às tendências referem-se aos 17 sistemas de ensino que participaram em ambos os ciclos.

O procedimento de amostragem normal envolveu a seleção de 200 escolas por país e 20 professores (por escola) do ensino secundário inferior (CITE 2).

Quando se considera que os dados se aplicam a toda a população de países, é essencial cumprir determinados requisitos rigorosos, como a análise da E.E. (estimação dos erros relacionados com a amostragem), pelo que uma diferença perceptível entre duas rubricas de dados pode ser considerada insignificante em termos estatísticos (ver também as explicações em «Condições estatísticas»).

Os valores da UE (estimativas da população) apresentados no presente relatório são médias ponderadas dos valores dos países/regiões da UE que participaram no TALIS em 2018. Isto significa que a contribuição de cada país para a estimativa do indicador estatístico a nível europeu é proporcional à dimensão do país, ou seja, ao número de professores CITE 2 com valores não desaparecidos.

Os dados TALIS 2018 estão disponíveis no sítio Web da OCDE (<https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>).

Os questionários TALIS 2018 também estão disponíveis no sítio da OCDE (<https://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm>).

Termos estatísticos

Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE): veja o Glossário.

Erro-padrão (SE): o inquérito PISA 2018 e o TALIS 2018, tal como quaisquer outros inquéritos de grande escala no domínio da educação (os anteriores inquéritos PISA e TALIS da OCDE, a Associação Internacional para a Avaliação do Progresso da Realização Educacional no Estudo Internacional de Literacia da Leitura e as Tendências em Inquéritos Internacionais de Matemática e Estudos Científicos, etc.), apenas analisam uma amostra representativa das populações-alvo. Geralmente, existe um número infinito de amostras possíveis para qualquer população. Portanto, de uma amostra para outra estimativas feitas para um parâmetro populacional (uma média, uma percentagem, uma correlação, etc.) pode variar. O E.E. associado a qualquer estimativa de um parâmetro populacional quantifica esta incerteza de amostragem. Com base nesse parâmetro estimado e seu respetivo E.E., é possível construir o intervalo de confiança, que reflete o quanto o valor calculado a partir de uma amostra pode variar de uma amostra para outra amostra. Consequentemente, supondo uma média estimada de 50 e uma E.E. de 5, o intervalo de confiança, com um erro tipo I de 5 %, é igual a $[50 - (1,96 \times 5); 50 + (1,96 \times 5)]$, ou seja, aproximadamente [40; 60]. Portanto, pode-se dizer que há apenas 5 hipóteses em 100 de estar errado se a média da população é dito estar neste intervalo.

Todas as E.E. registadas no presente relatório foram calculadas utilizando métodos de reamostragem e seguindo a metodologia de vários documentos técnicos do inquérito PISA e do TALIS.

As E.E. dos dados do inquérito estão enumeradas no anexo 1.

Significância estatística. Refere-se ao nível de confiança de 95 %. Por exemplo, uma diferença significativa significa que a diferença é estatisticamente significativamente diferente de zero com um nível de confiança de 95 %.

ANEXOS

ANEXO 1: DADOS ESTATÍSTICOS PORMENORIZADOS

Capítulo A

	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
% 2018	11.5	17.4	24.1	17.4	12.9	5.8	8.1	17.8	5.4	9.1	6.2	20.6	11.5	3.3	7.1	22.3	10.5	5.9	82.9	2.2
S.E.	0.21	0.85	2.28	1.33	1.17	0.51	0.39	0.95	0.40	0.59	0.47	0.76	0.66	0.28	0.37	0.53	0.70	0.41	0.42	0.23
Δ 2003-2015	:	10.5	0.7	-7.4	:	3.8	3.8	4.1	:	4.8	2.6	2.9	1.8	:	3.9	:	1.7	:	-8.0	1.7
S.E.	:	1.56	2.50	1.75	:	0.38	0.59	0.96	:	0.86	0.72	1.76	0.98	:	0.48	:	1.42	:	0.59	0.26
Δ 2003-2018	:	10.2	6.9	-5.5	:	4.8	4.2	10.1	:	6.7	3.0	4.8	4.8	:	5.1	:	2.2	:	-9.6	1.6
S.E.	:	1.11	2.70	1.84	:	0.54	0.62	1.11	:	0.79	0.61	1.64	1.00	:	0.45	:	1.31	:	0.58	0.26
Δ 2015-2018	:	-0.4	6.2	1.9	4.2	1.0	0.4	6.0	-0.4	1.8	0.4	1.9	3.1	0.2	1.1	:	0.5	0.5	-1.6	-0.1
S.E.	:	1.63	3.05	1.79	1.50	0.60	0.53	1.22	0.71	0.90	0.77	1.24	0.92	0.45	0.56	:	1.0	0.62	0.60	0.33

	MT	ML	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
% 2018	82.8	9.8	20.5	1.7	3.1	3.1	9.9	8.7	7.6	17.6	4.0	6.5	27.0	7.2	4.2	7.2	10.2	5.2	7.0
S.E.	0.54	0.76	0.90	0.29	0.34	0.55	0.39	0.74	0.49	1.03	0.53	0.44	1.20	0.45	0.25	0.39	0.55	0.58	0.91
Δ 2003-2015	:	-7.4	9.8	0.9	1.4	:	:	4.9	3.1	8.2	:	:	14.0	4.0	:	:	3.9	:	5.4
S.E.	:	1.42	1.20	0.18	0.35	:	:	1.00	0.57	1.28	:	:	1.38	0.43	:	:	0.80	:	1.26
Δ 2003-2018	:	-4.8	11.5	1.5	1.7	:	:	4.8	4.7	10.0	:	:	14.9	5.5	:	:	5.1	:	5.2
S.E.	:	1.49	1.17	0.30	0.40	:	:	1.07	0.54	1.25	:	:	1.39	0.50	:	:	0.77	:	1.17
Δ 2015-2018	:	-4.9	2.6	1.7	0.6	0.2	0.4	2.3	-0.1	1.9	:	:	0.9	1.6	1.1	1.4	1.1	:	-0.2
S.E.	:	0.74	0.98	1.31	0.33	0.44	0.62	0.60	0.97	0.72	:	:	1.69	0.58	0.35	0.52	0.81	:	1.37

Δ Diferença entre os anos de referência específicos

Fonte: Eurydice, com base no PISA 2018, 2015 e 2003.

Quadro 1: Percentagem de estudantes de 15 anos que falam em casa uma língua diferente da língua de escolaridade, 2018 (dados para a figura A2) e diferenças entre 2003 e 2015, 2003 e 2018, e 2015 e 2018

Notas explicativas

Dados calculados com base na pergunta do inquérito PISA «Que língua fala em casa na maior parte do tempo?» (ST16Q01(31) no PISA 2003, e ST022Q01TA no PISA 2015 e 2018). A categoria «língua do teste» é utilizada como proxy para falar a mesma língua em casa que na escola.

Ao considerar as diferenças entre 2003 e 2015, 2003 e 2018, e 2015 e 2018, valores significativamente diferentes ($p < 0,05$) em relação a zero são indicados a negrito.

Ver também as notas explicativas da figura A2 do capítulo A.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
A	6.9	11.7	14.4	9.9	0.7	2.9	5.4	13.8	1.3	8.8	4.8	6.1	6.5	0.7	5.9	8.0	1.0	0.5	41.5	:
S.E.	0.18	0.83	1.96	0.89	0.11	0.33	0.28	0.85	0.19	0.58	0.42	0.31	0.49	0.11	0.34	0.45	0.17	0.08	0.64	
B	5.6	11.1	11.2	4.5	:	1.2	5.2	8.3	9.1	9.0	6.9	6.1	7.8	8.3	4.1	6.7	3.4	1.1	13.4	2.2
S.E.	0.16	0.88	1.75	0.49		0.17	0.30	0.50	0.45	0.55	0.45	0.29	0.66	0.48	0.30	0.30	0.27	0.11	0.42	0.30
C	4.4	5.5	9.4	7.0	11.6	2.7	2.6	3.5	4.0	:	1.3	14.2	5.0	2.4	1.1	14.0	9.4	5.3	41.5	1.8
S.E.	0.12	0.36	1.33	0.68	1.13	0.30	0.24	0.29	0.32		0.23	0.69	0.39	0.24	0.13	0.33	0.66	0.42	0.61	0.23
D	83.1	71.7	65.0	78.6	87.2	93.2	86.8	74.4	85.6	81.8	87.0	73.6	80.8	88.5	88.9	71.3	86.1	93.2	3.6	95.6
S.E.	0.30	1.43	2.50	1.41	1.16	0.54	0.52	1.26	0.55	0.91	0.67	0.87	1.02	0.57	0.50	0.60	0.76	0.44	0.25	0.39

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
A	5.7	7.6	16.7	:	1.9	:	6.9	:	4.3	13.9	:	:	21.7	4.6	1.0	:	7.8	1.0	:
S.E.	0.38	0.66	0.92		0.27		0.31		0.36	1.01			1.08	0.36	0.13		0.49	0.16	
B	3.0	6.2	6.0	:	5.0	:	1.9	0.7	1.5	6.5	:	2.3	12.2	1.0	4.8	1.2	4.6	8.3	0.6
S.E.	0.31	0.65	0.43		0.42		0.18	0.13	0.19	0.50		0.30	0.69	0.18	0.28	0.19	0.43	0.40	0.12
C	77.2	1.9	3.6	1.2	1.1	3.0	2.8	8.0	3.1	3.3	3.8	5.9	5.0	2.5	3.2	6.5	2.3	4.2	6.7
S.E.	0.57	0.25	0.27	0.18	0.14	0.65	0.31	0.73	0.38	0.25	0.52	0.43	0.43	0.28	0.22	0.40	0.21	0.50	0.89
D	14.1	84.3	73.7	98.2	91.9	96.3	88.3	90.9	91.1	76.2	95.6	91.3	61.1	91.9	91.0	91.9	85.3	86.5	92.5
S.E.	0.51	1.24	1.12	0.30	0.62	0.67	0.41	0.74	0.56	1.36	0.51	0.54	1.50	0.47	0.34	0.46	0.80	0.63	0.91

- A Estudantes imigrantes que falam principalmente uma língua diferente em casa da língua de escolaridade
- B Estudantes imigrantes que falam principalmente a língua de ensino em casa
- C Estudantes não-imigrantes que falam principalmente uma língua diferente em casa da língua de escolaridade
- D Estudantes não-imigrantes que falam principalmente a língua de ensino em casa

Fonte: Eurydice, com base no PISA 2018.

Quadro 2: Percentagens de estudantes imigrantes e não imigrantes de 15 anos, por língua falada em casa, 2018 (dados para a figura A3)

Notas explicativas

Ver as notas explicativas da figura A3 do capítulo A.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura A3 do capítulo A.

	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	E	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
%	13.3	21.8	41.4	20.5	16.6	3.1	4.5	25.8	2.6	4.7	3.7	27.8	10.8	:	6.4	18.1	10.8	6.6	96.2	:
S.E.	0.50	2.79	0.61	2.80	2.27	0.93	0.58	2.48	0.84	1.70	0.99	1.05	1.60		0.85	0.39	1.39	0.84	0.03	

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
%	98.0	10.1	29.0	:	:	2.0	10.5	11.0	7.8	22.5	1.8	1.6	4.83	1.2	0.0	5.1	6.1	3.9	8.9
S.E.	0.03	2.29	2.44			0.84	0.49	1.29	1.51	2.59	0.91	0.68	3.32	0.11		0.11	1.52	0.97	1.80

Fonte: Eurydice, com base no PISA 2018.

Quadro 3: Percentagem de estudantes de 15 anos que frequentam escolas em que mais de 25 % dos estudantes falam principalmente uma língua diferente da língua de escolaridade em casa, 2018 (dados para a figura A4)

Notas explicativas

Ver as notas explicativas da figura A4 do capítulo A.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura A4 no capítulo A.

Capítulo C, secção I

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	7.2	0.0	X	0.0*	2.0	0.8	30.2	1.3	33.4	:	35.9	20.2	0.9	20.0	2.7	10.2	19.0	0.7	83.2	2.1
1 FL	78.9	47.3	X	26.7*	81.5	79.0	56.7	52.8	46.3	:	62.4	79.8	99.0	80.0	93.5	89.8	79.2	72.0	16.8	60.3
0 FL	13.9	52.7	X	73.3*	16.4	20.2	13.1	45.9	20.3	:	1.7	0	0.1	0.0	3.9	0.0	1.8	27.3	:	37.6

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	4.4	1.0	1.7	5.1	0.6	2.1	0.0	5.0	26.8	15.0	X	4.9	X	22.0	0.0	X	0.0	0.0	:	X
1 FL	95.6	43.6	98.1	94.8	68.1	97.7	81.2	83.4	59.9	79.6	X	69.9	X	53.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X
0 FL	0.0	55.4	0.2	0.1	31.3	0.2	18.8	11.6	13.3	5.4	X	25.2	X	24.6	0.0	X	0.0	0.0	:	X

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).
Quadro 4: Percentagem de estudantes que aprendem línguas estrangeiras (FL) no ensino primário (CITE 1), por número de línguas, 2020 (dados para a figura C1a)

Notas explicativas

Para a explicação relativa aos cálculos e dados, ver as notas explicativas das figuras C1a e C1b do capítulo C.
 Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para as figuras C1a e C1b do capítulo C.

%	BE fr	CZ	DE	EE	EL	ES	FR	IT	CY	LT	LU	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	FI	LI	NO
7 anos	6.8	50.3	13.7	33.2	97.4	100.0	99.8	100.0	100.0	3.2	100.0	44.8	100.0	99.8	100.0	0.5	99.7	99.3	65.3	100.0	100.0
8 anos	33.6	75.0	58.4	45.1	98.6	100.0	100.0	100.0	100.0	93.9	100.0	51.3	100.0	99.8	100.0	83.8	99.8	99.1	56.5	100.0	100.0
9 anos	38.6	96.6	94.1	83.5	98.7	100.0	100.0	100.0	100.0	98.3	100.0	70.7	100.0	99.9	99.9	98.6	100.0	99.1	99.2	100.0	100.0
10 anos	90.9	98.6	95.6	98.2	98.9	100.0	100.0	100.0	100.0	98.6	100.0	92.3	100.0	99.9	99.8	99.7	100.0	98.8	99.6	100.0	100.0

Fonte: Cálculos Eurydice, com base em dados não publicados do Eurostat/UOE (última atualização: 29 de setembro de 2022).

Quadro 5: Percentagem de estudantes que aprendem pelo menos uma língua estrangeira no ensino primário (CITE 1), por idade, 2020 (dados para a figura C1b)

Nota explicativa

Para a explicação relativa aos cálculos e à recolha de dados por idade, ver as notas explicativas das figuras C1a e C1b do capítulo C.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para as figuras C1a e C1b do capítulo C.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2020	86.1	47.3	X	26.7*	83.6	79.8	86.9	54.1	79.7	:	98.3	100.0	100.0	100.0	96.1	100.0	98.2	72.7	100.0	62.4
2013	79.4	50.0	X	28.6	82.9	71.9	56.9	67.9	77.0	:	75.5	99.6	98.8	99.9	99.7	100.0	73.1	74.9	100.0	59.1
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
2020	100.0	44.6	99.8	99.9	68.7	99.8	81.2	87.6	86.7	94.6	X	74.8	X	75.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X
2013	100.0	52.2	99.9	97.3	35.2	56.5	49.8	84.8	68.8	77.9	X	:	X	:	100.0	X	100.0	100.0	:	X

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 6: Percentagem de estudantes que aprendem pelo menos uma língua estrangeira no ensino primário (CITE 1), 2013 e 2020 (dados para a figura C2)

Notas explicativas

Para a explicação relativa aos cálculos e dados, ver as notas explicativas da figura C2 do capítulo C.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C2 do capítulo C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	59.2	0	X	65.7	12.0	65.5	85.1	36.9	95.2	7.8	95.7	45.0	75.5	54.6	97.0	83.7	73.0	77.4	100.0	7.4
1 FL	39.2	98.4	X	34.3	86.4	33.0	14.9	58.9	1.9	74.1	3.8	55.0	24.3	45.4	3.0	16.1	25.0	28.8	:	98.4
0 FL	1.6	1.6	X	0.0	1.6	1.4	0.0	4.3	2.9	18.1	0.5	0.0	0.2	0.0	0.0	0.2	2.0	1.8	:	2.2
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	95.0	71.1	7.9	46.7	92.7	94.6	25.6	52.6	98.7	78.6	X	94.9	X	97.1	100.0	X	100.0	66.1	:	X
1 FL	5.0	26.3	92.1	53.2	3.3	5.4	74.4	45.2	1.0	21.4	X	4.6	X	2.3	0.0	X	0.0	28.6	:	X
0 FL	0.0	2.6	0.1	0.1	4.0	0.0	0.0	2.2	0.4	0.0	X	0.5	X	0.6	0.0	X	0.0	0.0	:	X

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 7: Percentagem de estudantes que aprendem línguas estrangeiras (FL) no ensino secundário inferior (CITE 2), por número de línguas, 2020 (dados para os números C3 e C4)

Notas explicativas

Para a explicação relativa aos cálculos e dados, ver as notas explicativas da figura C3 do capítulo C.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C3 do capítulo C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	58.4	:	X	49.3	17.4	43.1	81.7	37.1	95.6	8.5	95.0	41.6	54.0	52.4	98.5	91.6	71.8	81.0	100.0	6.0
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2	96.5	73.7	9.7	93.6	86.8	95.6	53.9	79.8	98.3	78.2	X	:	X	97.5	97.2	X	98.1	69.9	:	X

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 8: Percentagem de estudantes que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras (FL) no ensino secundário inferior (CITE 2), 2013 (dados para a figura C4)

Nota explicativa

Para a explicação relativa aos cálculos e dados, ver as notas explicativas da figura C4 do capítulo C.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C4 do capítulo C.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

		%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	Gen	60.0	72.1	X	100.0	72.6	98.8	45.0	58.7	97.6	122	0.9	0.9	27.4	99.6	94.3	24.7	38.8	82.6	38.3	100.0	74.9
	Voc	35.1	16.0	X	69.7	42.0	33.9	1.2	1.3	22.6	:	2.8	0.2	32.1	30.0	48.1	32.2	54.4	6.5	77.4	4.5	
1 FL	Gen	37.1	27.9	X	0.0	27.1	1.2	39.6	41.2	1.9	66.9	88.8	70.3	0.3	5.7	74.8	55.8	16.1	60.4	:	23.5	
	Voc	44.9	70.2	X	30.3	53.1	60.1	14.8	38.3	35.2	:	72.4	45.1	66.7	64.7	51.6	63.3	31.3	54.3	15.2	88.6	
0 FL	Gen	2.9	0.0	X	0.0	0.3	0.0	15.4	0.1	0.5	20.9	10.3	2.3	0.1	0.0	0.5	5.8	1.3	1.3	:	1.6	
	Voc	18.0	13.8	X	0.0	4.9	5.9	84.0	60.4	42.2	:	24.8	54.7	1.3	5.3	0.3	4.4	14.3	39.2	7.4	6.9	
		%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	Gen	66	67.9	63.6	81.3	7.1	99.1	95.5	98.4	99.0	80.1	X	95.8	X	55.9*	91.9	X	56.6	100.0	:	X	
	Voc	1.4	12.4	21.6	76.8	7.3	97.4	29.4	31.5	89.3	3.8	X	28.2	X	5.2*	:	X	:	0.0	:	X	
1 FL	Gen	34.0	32.1	36.3	18.7	61.8	0.9	3.3	1.6	1.0	19.9	X	2.8	X	30.1*	8.1	X	43.4	0.0	:	X	
	Voc	98.6	58.4	77.6	23.2	72.6	2.4	64.4	68.2	7.9	96.1	X	68.3	X	19.0*	:	X	:	100.0	:	X	
0 FL	Gen	0.0	0.0	0.1	0.0	31.1	0.0	1.3	0.0	0.0	0.0	X	1.4	X	14.0*	0.0	X	0	0.0	:	X	
	Voc	0.0	29.2	0.8	0.0	20.1	0.2	6.2	0.3	2.8	0.1	X	3.5	X	75.8*	:	X	:	0.0	:	X	

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 9: Percentagem de estudantes que aprendem línguas estrangeiras (FL) em geral (gen) e profissionais (voc) do ensino secundário superior (CITE 3), por número de línguas, 2020 (dados para os números C5 e C6)

Notas explicativas

Para a explicação relativa aos cálculos, aos dados agregados da UE e aos dados por país, ver as notas explicativas da figura C5 do capítulo C.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C5 do capítulo C.

		%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	Gen	58.4	78.3	X	99.9	73.3	93.9	49.7	55.6	92.7	6.2	2.7	31.2	97.2	86.9	24.1	83.8	81.9	41.2	100.0	44.1	
	Voc	34.1	14.4	X	68.5	48.9	34.3	5.4	1.7	62.3	:	0.1	0.4	30.9	23.1	41.7	21.8	46.1	11.8	67.7	0.7	
≥ 2 FL	Gen	68.0	69.7	64.1	69.1	5.1	98.7	95.5	98.7	99.0	81.2	X	:	X	60.1	100.0	X	52.6	:	:	:	X
	Voc	0.0	12.7	22.3	64.9	9.2	16.6	32.6	66.5	88.6	11.3	X	:	X	15.8	:	X	:	:	:	:	X

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (dados extraídos em 15 de setembro de 2022).

Quadro 10: Percentagem de estudantes que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras (FL) em geral (gen) e profissionais (voc) do ensino secundário superior (CITE 3), 2013 (dados para a figura C6)

Notas explicativas

O agregado da UE para a CITE 3 profissional foi assinalado como «a definição difere, ver metadados». Para notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadatos/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx.

Para a explicação relativa aos cálculos, ver as notas explicativas da figura C6 do capítulo C.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C6 do capítulo C.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Média nr	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE 1	0,9	0,5	X	0,3*	0,9	0,8	1,2	0,6	1,1	:	1,3	1,2	1	1,2	1	1	1,2	0,7	1,8	0,7
CITE 2	1,6	1	X	1,7	1,1	1,7	1,9	1,3	2	0,9	1,9	1,5	1,8	1,5	2	1,9	1,7	1,8	2,5	1,1
CITE 3	1,4	1,5	X	2,1	1,5	1,5	0,9	1	1,6	:	0,9	1	1,8	1,5	1,5	1,4	1,7	1,2	2,6	1,3
Média nr	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CITE 1	1,1	0,5	1	1,1	0,7	1	0,8	0,9	1,2	1,1	X	0,8	X	1,0	1	X	1	1	:	X
CITE 2	2,1	2	1,1	1,5	1,9	2	1,3	1,5	2,2	1,8	X	1,9	X	2,0	2,0	X	2,0	1,6	:	X
CITE 3	1,5	1,2	1,4	1,9	0,8	2	1,5	1,5	2,1	1,6	X	1,4	X	1,2*	1,9	X	1,6	0,7	:	X

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang03] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 11: Número médio de línguas estrangeiras aprendidas por aluno no ensino primário e secundário (CITE 1-3), 2020 (dados para a figura C7)

Notas explicativas

Para a explicação relativa aos cálculos, aos dados agregados da UE e aos dados por país, ver as notas explicativas da figura C7 do capítulo C.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C7 do capítulo C.

Capítulo C — Secção II

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	eng 84.1	nl 33.1	X	fra* 26.1*	eng 77.2	eng 79.1	eng 86.9	eng 57.4	eng 72.6	:	eng 98.2	eng 99.6	eng 96.6	eng 93.3	eng 95.5	eng 100.0	eng 96.9	eng 72.4	deu 100.0	eng 45.9
ISCED 2	eng 98.3	eng 49.7	X	fra 100.0	eng 91.2	eng 98.2	eng 100.0	eng 100.0	eng 95.7	fra 49.2	eng 99.2	eng 99.2	eng 99.4	eng 98.0	eng 100.0	eng 100.0	eng 97.5	eng 97.8	deu fra 100.0	eng 74.6
ISCED 3	eng 88.1	eng 77.6	X	fra 94.4	eng 87.8	eng 93.5	eng 54.1	eng 68.6	eng 81.5	(fra) (50.8)	eng 78.3	eng 83.0	eng 99.0	eng 92.4	eng 99.8	eng 99.9	eng 92.4	eng 86.8	deu 86.3	eng 79.4

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	eng 100.0	eng 44.6	eng 99.6	eng 98.8	eng 68.3	eng 88.2	eng 79.4	eng 85.1	eng 83.0	eng 94.6	X	eng 73.5	X	eng 75.4	eng 100.0	X	eng 100.0	eng 100.0	:	X
ISCED 2	eng 100.0	eng 97.4	eng 99.8	eng 98.8	eng 97.3	eng 100.0	eng 99.8	eng 97.0	eng 99.5	eng 100.0	X	eng 100.0	X	eng 99.4	eng fra 100.0	X	eng 100.0	eng 94.7	:	X
ISCED 3	eng 100.0	eng 79.8	eng 99.3	eng 95.9	eng 66.7	eng 99.5	eng 96.8	eng 93.3	eng 97.0	eng 100.0	X	eng 91.8	X	eng* 57.7*	eng 100.0	X	eng 99.9	eng 42.5	:	X

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 12: A língua estrangeira mais aprendida e as percentagens de estudantes que a aprendem no ensino primário e secundário (CITE 1-3), 2020 (dados para a figura C8)

Notas explicativas

Quando se refere a línguas, o quadro utiliza códigos ISO 639-3.

O agregado da UE mostra a percentagem de estudantes que aprendem uma língua estrangeira de todos os estudantes a um determinado nível CITE. Baseia-se na população de referência de todos os estudantes da UE, excluindo o país (ou países) onde a língua em causa não é considerada uma língua estrangeira.

O agregado da UE de 2020 para a CITE 3 foi assinalado como «a definição difere, ver metadados». Por conseguinte, ver notas metodológicas relacionadas com os dados: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadados/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx.

Outras línguas além do inglês são sombreadas.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parênteses abrangem apenas o ensino secundário geral.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C8 no capítulo C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	84.1	13.3	X	0.0*	77.2	79.1	86.9	57.4	72.6	:	98.2	99.6	96.6	93.3	95.5	100.0	96.9	72.4	0.0	45.9
ISCED 2	98.3	49.7	X	65.7	91.2	98.2	100.0	100.0	95.7	:	99.2	99.2	99.4	98.0	100.0	100.0	97.5	97.8	54.3	74.6
ISCED 3	88.1	77.6	X	88.8	87.8	93.5	54.1	68.6	81.5	:	78.3	83.0	99.0	92.4	99.8	99.9	92.4	86.8	84.4	79.4

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	100.0	44.6	99.6	98.8	68.3	88.2	79.4	85.1	83.0	94.6	X	73.5	X	75.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X
ISCED 2	100.0	97.4	99.8	98.8	97.3	100.0	99.8	97.0	99.5	100.0	X	100.0	X	99.4	100.0	X	100.0	94.7	:	X
ISCED 3	100.0	79.8	99.3	95.9	66.7	99.5	96.8	93.3	97.0	100.0	X	91.8	X	57.7*	100.0	X	99.9	42.5	:	X

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 13: Percentagem de estudantes que aprendem inglês no ensino primário e secundário (CITE 1-3), 2020 (dados para a figura C9)

Notas explicativas

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Para a explicação relativa ao agregado da UE, ver as notas explicativas do presente anexo relativas aos dados da figura C8.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C9 do capítulo C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	
ISCEB 1	fra	eng	X	00*	rus	deu	:	fra	est	:	fra	fra	deu	deu	deu	fra	rus	deu	fra	deu	
	5.5	13.3	X	00*	4.3	1.1	:	2.6	20.7	:	19.2	19.1	3.1	20.4	1.9	2.3	13.3	0.4	83.2	18.9	
ISCEB 2	fra	nld	X	eng	rus	deu	deu	fra	rus	spa	fra	fra	spa	deu	fra	fra	rus	rus	deu	fra	deu
	30.6	47.3	X	65.7	10.1	47.6	76.5	23.1	64.7	21.3	47.8	41.3	54.6	44.1	60.4	82.7	58.1	59.3	100.0	29.1	
ISCEB 3	deu	nld	X	eng	deu	deu	deu	spa	rus	(deu)	fra	fra	spa	deu	fra	fra	rus	rus	fra	deu	
	20.0	59.2	X	88.8	26.8	37.8	17.2	11.9	44.9	(19.0)	3.8	18.0	59.3	34.9	23.5	25.5	51.8	24.8	85.4	41.0	
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR	
ISCEB 1	ita	deu	slv	deu	fra	fra	deu	slk	swe	spa	X	deu	X	dan	0.0	X	0.0	0.0	:	X	
	2.4	0.6	0.7	5.0	0.4	10.7	2.1	6.0	18.4	8.6	X	5.8	X	20.7	0.0	X	0.0	0.0	:	X	
ISCEB 2	ita	fra	fra	deu	fra	fra	deu	deu	swe	spa	X	deu	X	dan	eng	fra	X	deu	spa	:	X
	55.1	55.3	3.8	40.6	71.2	80.3	21.3	32.3	92.5	45.9	X	76.5	X	95.7	100.0	X	59.6	31.2	:	X	
ISCEB 3	ita	deu	fra	deu	spa	fra	deu	deu	swe	spa	X	deu	X	dan*	fra	X	deu	spa	:	X	
	25.4	21.4	15.2	62.9	7.2	85.0	37.0	36.8	89.4	28.6	X	38.1	X	24.9*	91.9	X	30.8	11.7	:	X	

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 14: A segunda língua estrangeira mais aprendida e a percentagem de estudantes que a aprendem no ensino primário e secundário (CITE 1-3), 2020 (dados para a figura C10)

Notas explicativas

Quando se refere a línguas, o quadro utiliza códigos ISO 639-3.

Para a explicação relativa ao agregado da UE, ver as notas explicativas relativas aos dados da figura C8 do presente anexo.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parênteses abrangem apenas o ensino secundário geral.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C10 do capítulo C.

%	BE fr	BG	CZ	EE	HR	LV	LT	MT	AT	PL	SI	SK	FI	IS		
CITE 1	nld	—	—	rus	est	—	rus	—	—	—	—	—	swe	dan		
	33.1	—	—	15.5	20.7	—	13.3	—	—	—	—	—	18.4	20.7		
CITE 2	nld	rus	rus	rus	est	ita	rus	rus	ita	—	—	rus	swe	dan		
	47.3	10.1	13.4	64.7	22.0	10.6	58.1	59.3	55.1	—	—	12.9	92.5	95.7		
Disposições gerais	nld	rus	rus	rus	est	ita	rus	rus	ita	ita	rus	est	ita	rus	swe	dan*
CITE 3	72.7	24.2	11.4	67.0	18.1	22.7	56.7	29.9	34.6	15.0	11.5	10.6	18.1	91.9	32.4*	

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 15: Percentagem de estudantes que aprendem línguas diferentes do inglês, francês, alemão e espanhol (onde pelo menos 10 % dos estudantes aprendem outras línguas) no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2020 (dados para a figura C11)

Notas explicativas

Quando se refere a línguas, o quadro utiliza códigos ISO 639-3.

O quadro apresenta países onde pelo menos 10 % dos estudantes (em, pelo menos, um nível de ensino) aprendem línguas estrangeiras que não o inglês, o francês, o alemão e o espanhol. Outros países não são exibidos.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Notas específicas por país

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Ver as notas específicas por país para a figura C11 do capítulo C.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

		%	EU	BE	fr	DE	nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	NO
CITE 1	2020	84.1	13.3	X	0.0*	77.2	79.1	86.9	57.4	72.6	:	98.2	99.6	96.6	93.3	95.5	100.0	96.9	72.4	0.0	45.9		
	2013	77.2	11.4	X	0.1	73.5	71.2	56.9	62.4	68.9	:	74.6	99.0	92.2	92.3	98.8	98.0	71.2	73.7	0.0	40.4		
CITE 2	2020	98.3	49.7	X	65.7	91.2	98.2	100.0	100.0	95.7	:	99.2	99.2	99.4	98.0	100.0	100.0	97.5	97.8	54.3	74.6		
	2013	96.7	42.5	X	49.3	86.8	96.5	100.0	97.8	97.1	:	99.0	99.4	98.4	97.6	100.0	99.7	95.8	97.1	53.2	68.5		
Geral CITE 3	2020	95.7	90.7	X	100.0	90.3	99.9	98.0	97.0	98.5	:	80.6	97.3	99.9	99.8	97.3	100.0	98.0	97.0	100.0	89.1		
	2013	93.8	91.1	X	99.9	90.6	95.1	82.8	86.8	96.0	:	93.5	98.1	99.7	99.4	95.9	91.4	98.6	94.4	97.1	81.8		

		%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CITE 1	2020	100.0	44.6	99.6	98.8	68.3	88.2	79.4	85.1	83.0	94.6	X	73.5	X	75.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X	
	2013	100.0	52.2	100.0	94.0	34.9	45.3	48.0	81.0	66.3	77.9	X	:	X	71.5	100.0	X	100.0	100.0	:	X	
CITE 2	2020	100.0	97.4	99.8	98.8	97.3	100.0	99.8	97.0	99.5	100.0	X	100.0	X	99.4	100.0	X	100.0	94.7	:	X	
	2013	100.0	96.6	99.9	96.3	93.4	99.2	100.0	94.9	99.4	100.0	X	:	X	99.8	100.0	X	99.9	100.0	:	X	
Geral CITE 3	2020	100.0	100.0	99.8	98.4	62.3	99.4	98.5	98.7	99.7	100.0	X	98.6	X	72.7*	100.0	X	(99.9)	38.7	:	X	
	2013	100.0	100.0	99.9	94.0	59.2	99.6	98.0	98.8	99.9	100.0	X	:	X	70.8	100.0	X	(98.4)	:	:	X	

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 16: Percentagens de estudantes que aprendem inglês no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2013 e 2020 (dados para a figura C12)

Notas explicativas

Para a explicação relativa ao agregado da UE, ver as notas explicativas relativas aos dados da figura C8 do presente anexo.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parênteses abrangem tanto o ensino geral como o ensino secundário profissional.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C12 no capítulo C.

		%	EU	BE	fr	DE	nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	NO
CITE 1	2020	5.5	:	X	26.1*	0.8	0.1	:	2.6	1.4	:	19.2	19.1	:	0.6	0.8	2.3	1.4	0.2	83.2	0.3		
	2013	3.6	:	X	28.6	1.2	0.1	:	3.7	1.6	:	14.8	5.4	:	0.6	0.9	2.0	0.8	0.2	83.8	0.3		
CITE 2	2020	30.6	:	X	100.0	1.3	2.6	9.3	23.1	2.6	49.2	47.8	41.3	:	1.2	60.4	82.7	2.2	4.6	100.0	0.5		
	2013	33.9	:	X	99.6	3.1	3.3	9.1	24.4	2.7	61.6	49.4	38.7	:	1.4	68.7	90.0	1.0	3.4	100.0	0.5		
Geral CITE 3	2020	21.8	:	X	100.0	9.5	11.5	7.8	20.9	5.6	50.8	4.6	24.8	:	4.5	14.8	29.4	5.9	2.7	100.0	8.0		
	2013	23.6	:	X	99.9	12.2	17.5	15.0	24.2	6.4	58.9	4.6	28.7	:	3.6	17.7	37.2	5.8	3.2	100.0	5.8		

		%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CITE 1	2020	2.2	0.5	0.1	0.4	0.4	10.7	0.0	0.2	2.1	3.0	X	0.0	X	0.6	0.0	X	0.0	0.0	:	X	
	2013	1.1	:	0.3	0.2	0.1	10.8	0.0	0.1	2.0	2.2	X	:	X	0.6	0.0	X	0.2	0.0	:	X	
CITE 2	2020	28.1	55.3	3.8	1.3	71.2	80.3	1.4	1.0	4.6	14.4	X	2.3	X	1.8	100.0	X	38.7	10.7	:	X	
	2013	35.1	57.8	5.1	3.7	63.3	85.0	3.2	2.6	5.9	15.6	X	:	X	1.8	97.2	X	50.4	14.0	:	X	
Geral CITE 3	2020	18.2	28.1	29.7	12.3	3.0	80.8	7.2	9.0	8.8	15.8	X	6.6	X	99*	91.9	X	(22.4)	7.4	:	X	
	2013	23.1	32.7	35.5	8.1	2.6	84.9	11.2	14.8	12.0	18.3	X	:	X	11.3	100.0	X	(27.2)	:	:	X	

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 17: Percentagem de estudantes que aprendem francês no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2013 e 2020 (dados para a figura C13)

Notas explicativas

Para a explicação relativa ao agregado da UE, ver as notas explicativas relativas aos dados da figura C8 do presente anexo.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parênteses abrangem tanto o ensino geral como o ensino secundário profissional.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C13 no capítulo C.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

		%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE 1	2020	3.4	0.9	X	0.0*	2.2	1.1	:	:	3.2	:	16.7	1.2	3.1	20.4	1.9	0.0	5.0	0.4	100.0	18.9	
	2013	3.7	1.0	X	0.0	2.6	1.3	:	:	3.9	:	12.0	0.6	5.7	20.2	2.0	0.0	4.7	0.6	100.0	20.4	
CITE 2	2020	21.4	1.4	X	0.0	5.0	47.6	76.5	:	9.9	19.3	46.6	4.8	15.2	44.1	9.4	1.7	13.2	13.8	100.0	29.1	
	2013	22.6	1.6	X	0.1	7.2	32.4	73.6	:	14.5	20.9	44.9	3.1	14.4	42.7	8.6	1.3	11.3	11.4	100.0	31.7	
Geral CITE 3	2020	21.4	5.2	X	42.3	34.3	64.1	27.4	:	19.4	19.0	4.4	2.9	20.8	62.1	9.2	1.4	26.5	6.7	98.8	55.4	
	2013	21.5	5.6	X	51.2	34.2	55.7	28.0	:	29.6	15.4	2.5	2.1	22.0	62.1	7.7	5.3	28.9	10.2	100.0	45.4	
		%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CITE 1	2020	1.4	0.6	:	5.0	0.1	2.6	2.1	1.7	3.9	3.3	X	5.8	X	0.0	0.0	X	0.0	0.0	:	X	
	2013	0.6	:	:	6.7	0.1	1.5	1.7	1.8	3.7	2.2	X	:	X	0.0	0.0	X	1.7	0.0	:	X	
CITE 2	2020	13.7	49.4	:	40.6	1.3	13.6	21.3	32.3	9.3	18.4	X	76.5	X	1.0	0.0	X	59.6	24.0	:	X	
	2013	9.1	51.7	:	69.0	0.7	10.3	19.1	57.7	10.5	19.3	X	:	X	2.5	0.0	X	44.9	24.4	:	X	
Geral CITE 3	2020	9.2	42.2	:	53.9	1.4	16.3	66.2	57.6	14.6	19.6	X	78.1	X	20.9*	0.0	X	(30.8)	23.0	:	X	
	2013	5.0	42.4	:	47.0	1.0	12.5	63.4	58.8	17.6	22.2	X	:	X	22.3	0.0	X	(22.5)	:	:	X	

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 18: Percentagem de estudantes que aprendem alemão no ensino primário e secundário geral (CITE 1-3), 2013 e 2020 (dados para a figura C14)

Notas explicativas

Para a explicação relativa ao agregado da UE, ver as notas explicativas relativas aos dados da figura C8 do presente anexo.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parênteses abrangem tanto o ensino geral como o ensino secundário profissional.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C14 no capítulo C.

		%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE 2	2020	17.7	:	X	0.0	2.1	3.0	:	6.2	0.1	21.3	0.1	:	54.6	0.1	25.0	0.5	0.5	0.2	0.0	0.2	
	2013	12.6	:	X	0.0	1.5	1.7	:	3.7	0.3	14.4	0.1	:	37.0	0.1	21.3	0.9	0.0	0.0	0.0	0.1	
Geral CITE 3	2020	26.8	7.4	X	2.2	10.6	14.0	17.9	22.5	4.0	18.3	0.0	:	73.1	4.5	15.3	4.0	2.5	0.9	5.8	6.1	
	2013	21.9	0.7	X	2.5	9.6	11.9	20.5	18.9	4.1	14.0	0.1	:	70.0	3.2	12.0	18.7	1.1	0.8	5.4	2.9	
		%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CITE 2	2020	14.0	1.9	1.2	3.6	18.8	0.6	2.5	0.9	3.7	45.9	X	0.0	X	2.4	0.0	X	0.0	31.2	:	X	
	2013	7.5	1.9	1.2	1.4	24.1	0.4	2.4	0.7	1.7	43.5	X	:	X	2.9	0.0	X	0.0	31.0	:	X	
Geral CITE 3	2020	9.1	5.7	21.5	15.2	9.1	2.6	15.7	12.6	12.9	41.4	X	0.0	X	24.2*	0.0	X	(0.0)	24.1	:	X	
	2013	5.3	4.8	15.7	3.3	8.4	2.5	12.3	10.0	13.4	39.9	X	:	X	21.7	0.0	X	(0.4)	:	:	X	

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 19: Percentagem de estudantes que aprendem espanhol no ensino secundário geral (CITE 2-3), 2013 e 2020 (dados para a figura C15)

Notas explicativas

Para a explicação relativa ao agregado da UE, ver as notas explicativas relativas aos dados da figura C8 do presente anexo.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parênteses abrangem tanto o ensino geral como o ensino secundário profissional.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C15 no capítulo C.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Disposições gerais	95.7	99.7	X	100.0	90.3	99.9	78.0	97.0	98.5	:	80.6	97.3	99.9	99.8	97.3	100.0	98.0	97.0	100.0	89.1
Formação profissional	79.7	88.8	X	79.7	85.4	91.1	15.4	38.8	56.3	:	73.5	45.3	96.9	89.1	100.0	95.6	83.6	56.2	76.9	69.7

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Disposições gerais	99.9	100.0	99.8	98.4	62.3	99.4	98.5	98.7	99.7	100.0	X	98.6	X	72.7*	100.0	X	(99.9)	38.7	:	X
Formação profissional	99.2	93.7	73.6	99.6	96.1	90.6	95.0	99.9	X	89.8	X	20.9*	:	X	:	46.0	:	:	:	X

Fonte: Eurydice, com base nos dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (dados extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Quadro 20: Percentagem de estudantes que aprendem inglês no ensino secundário geral e profissional (CITE 3), 2020 (dados para a figura C16)

Notas explicativas

Agregado UE 2020 para a CITE 3 profissional assinalado como «definição difere, ver metadados». Por conseguinte, ver notas metodológicas relacionadas com os dados: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx.

Para mais pormenores sobre o agregado da UE, ver as notas explicativas relativas aos dados da figura C8 do presente anexo.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parênteses abrangem tanto o ensino geral como o ensino secundário profissional.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura C16 no capítulo C.

Capítulo D, secção I

%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	
A. Total	25.4	28.2	34.0	26.5	16.4	36.8	27.8	29.5	12.0	24.6	26.3	48.0	33.0	
S.E.	0.36	1.25	1.21	0.95	0.68	1.22	1.51	0.95	0.68	1.04	0.94	1.71	1.91	
B. < 35 anos	35.3	33.1	47.7	35.0	29.2	59.2	48.7	45.8	17.7	26.5	36.0	57.3	38.9	
S.E.	0.79	1.76	1.85	3.35	1.97	3.41	3.11	2.88	1.50	1.71	3.21	4.70	3.26	
C. ≥ 35 anos	23.4	25.1	25.4	25.5	13.5	31.3	24.9	27.3	10.3	24.0	25.3	46.9	32.1	
S.E.	0.38	1.68	1.28	0.97	0.80	1.35	1.57	0.89	0.68	1.23	0.94	1.54	2.07	
ΔB – C	11.9	8.0	22.2	9.5	15.6	27.9	23.8	18.5	7.4	2.5	10.7	10.4	6.8	
S.E.	0.83	2.39	2.08	3.47	2.26	3.87	3.12	2.84	1.56	2.06	3.26	4.07	3.54	
	LT	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	NO	TR
A. Total	23.0	18.5	38.3	30.3	30.8	20.6	37.0	11.9	25.9	28.9	40.6	27.1	29.3	32.7
S.E.	0.97	1.07	1.70	2.28	0.73	0.74	1.15	1.04	0.84	1.14	1.03	1.30	0.88	0.89
B. < 35 anos	29.9	26.9	52.3	36.7	52.9	37.9	42.3	16.9	26.6	49.2	52.3	47.1	54.2	35.6
S.E.	2.61	2.58	2.29	2.67	1.54	4.61	2.84	2.81	2.07	2.76	2.52	4.17	1.99	1.42
C. ≥ 35 anos	22.4	17.5	26.1	27.7	23.1	20.2	35.6	11.2	25.7	24.7	38.5	24.2	21.6	29.7
S.E.	0.99	1.07	1.53	2.63	0.86	0.73	1.23	0.98	0.95	1.18	1.11	1.36	0.75	1.19
ΔB – C	7.5	9.3	26.2	9.0	29.8	17.7	6.7	5.7	0.9	24.4	13.8	22.9	32.6	5.9
S.E.	2.69	2.51	2.80	3.12	1.83	4.60	3.09	2.62	2.33	2.79	2.73	4.47	2.06	1.92

Δ Diferença entre grupos etários específicos

Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Quadro 21: Percentagem de professores do ensino secundário inferior (CITE 2) que concluíram o ITE que incluíam o ensino em contextos multilingues ou multiculturais, total e por grupo etário, 2018 (dados para a figura D3)

Notas explicativas

Dados baseados nas respostas dos professores à pergunta 2, «Quantos anos tem?», e à pergunta 6 (opção f) do TALIS 2018, «foram incluídos os seguintes elementos na sua [educação ou formação] formal?». As respostas à pergunta 2 foram ordenadas por faixa etária. Ao considerar a percentagem total de professores do ensino secundário inferior que

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

concluíram o ensino ITE que incluíam o ensino em contextos multilingues ou multiculturais, as diferenças estatisticamente significativas em relação ao valor da UE são indicadas a negrito.

Ao considerar diferenças entre as duas faixas etárias (< 35 anos e ≥ 35 anos), valores significativamente diferentes ($p < 0,05$) são indicados em negrito.

A UE inclui inquiridos de todos os países da UE que participaram no TALIS em 2018.

%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	
CPD	20.1	8.1	17.6	31.4	14.2	14.4	24.9	32.5	6.3	18.7	28.1	37.7	28.4	
S.E.	0.32	0.86	1.28	1.47	0.95	1.46	1.60	0.84	0.74	1.25	1.27	2.15	1.79	
	LT	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	NO	TR
CPD	18.1	14.8	26.9	9.7	17.6	14.0	22.3	17.6	14.2	19.9	23.9	23.0	15.0	27.0
S.E.	0.83	1.08	2.08	0.79	0.80	0.80	1.05	1.68	0.72	1.24	0.94	1.18	0.93	0.88

Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Quadro 22: Percentagem de professores do ensino secundário inferior (CITE 2) que participaram em atividades de DPC centradas no ensino em contextos multilingues ou multiculturais, 2018 (dados para a figura D3)

Notas explicativas

Ver as notas explicativas da figura D3 do capítulo D.

Capítulo D, secção II

	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY
Professores de línguas estrangeiras	71.2	73.2	58.7	40.6	72.8	66.0	69.8	80.5	77.6	55.6	79.3	75.7
S.E.	0.72	2.55	2.32	3.09	1.70	2.02	2.12	1.60	2.38	3.01	1.77	3.71
Professores de outras disciplinas	74.0	33.5	38.4	28.9	40.7	50.1	55.5	38.4	33.1	29.4	27.9	63.5
S.E.	0.48	1.27	1.36	1.29	1.24	1.84	1.46	1.10	1.30	1.43	1.03	1.97
	LV	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
Professores de línguas estrangeiras	76.7	62.1	54.0	85.5	55.6	39.3	69.2	55.3	66.3	63.9	85.8	20.7
S.E.	3.36	2.20	3.75	2.80	2.11	2.21	3.05	1.79	1.94	2.43	1.97	2.22
Professores de outras disciplinas	55.3	31.4	29.3	56.5	33.9	32.0	47.3	28.7	48.7	39.0	80.1	8.9
S.E.	1.76	1.33	1.37	1.81	1.07	1.82	1.65	1.18	1.73	1.66	1.86	0.71

Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Quadro 23: Percentagem de professores do ensino secundário inferior (CITE 2) que estiveram no estrangeiro para fins profissionais, 2018 (dados para a figura D6)

Notas explicativas

Dados baseados nas respostas dos professores às perguntas 15 e 56 do TALIS 2018: «Ensina as seguintes categorias temáticas no ano letivo em curso?» e «Alguma vez esteve no estrangeiro para fins profissionais na sua carreira de professor ou durante a sua formação/formação?»

Os professores de línguas estrangeiras são os que escolheram a opção (e) para a pergunta 15. Professores de outras disciplinas são aqueles que não escolheram a opção (e) para a pergunta 15 e marcaram qualquer outra(s) opção(s) (a)–(i). Os professores móveis são os que responderam «sim» a pelo menos uma das situações de mobilidade [opções a)–e)].

A UE inclui inquiridos de todos os países da UE que responderam às questões relacionadas com a mobilidade do TALIS em 2018.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

	Average 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
2018	72.2	58.7	72.8	66.0	69.8	80.5	77.6	55.6	79.3
S.E.	0.74	2.32	1.70	2.02	2.12	1.60	2.38	3.01	1.77
2013	57.6	43.0	53.3	45.1	54.2	73.7	63.3	36.8	61.7
S.E.	0.82	2.77	1.96	2.27	2.08	2.02	2.07	2.03	2.33
Δ2018-2013	14.6	15.8	19.5	20.9	15.5	6.8	14.2	18.8	17.6
S.E.	1.11	3.61	2.59	3.04	2.97	2.58	3.16	3.64	2.92
	CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
2018	75.7	76.2	85.5	55.6	39.3	55.3	66.3	63.9	85.8
S.E.	3.71	3.36	2.80	2.11	2.21	1.79	1.94	2.43	1.97
2013	58.6	62.0	59.5	35.1	30.0	39.6	56.2	57.1	71.6
S.E.	3.79	3.04	3.24	2.23	2.26	1.76	2.20	1.86	2.65
Δ2018-2013	17.1	14.2	26.0	20.5	9.3	15.7	10.0	6.7	14.2
S.E.	5.30	4.53	4.28	3.07	3.16	2.52	2.94	3.06	3.30

Δ Diferença entre os anos de referência específicos

Fonte: Eurydice, com base em TALIS 2018 e 2013.

Quadro 24: Diferenças entre 2018 e 2013 na percentagem de professores de línguas estrangeiras modernos do ensino secundário inferior (CITE 2) que estiveram no estrangeiro para fins profissionais (dados da figura D6)

Notas explicativas

«Média 17» refere-se aos 17 países (ou sistemas educativos) com os respondentes para as perguntas sobre a mobilidade transnacional em TALIS 2013 e 2018.

Ver também as notas explicativas da figura D6 do capítulo D.

	Average 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
2018	36.3	38.4	40.7	50.1	55.5	38.4	33.1	29.4	27.9
S.E.	0.51	1.36	1.24	1.84	1.46	1.10	1.30	1.43	1.03
2013	20.0	21.1	21.2	30.4	35.5	24.1	15.3	10.4	13.2
S.E.	0.37	0.94	1.20	1.54	1.26	1.06	0.78	0.72	0.89
Δ2018-2013	16.3	17.4	19.4	19.6	20.0	14.2	17.8	18.9	14.7
S.E.	0.63	1.66	1.73	2.40	1.93	1.53	1.52	1.60	1.36
	CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
2018	63.5	55.7	56.5	33.9	32.0	28.7	48.7	39.0	80.1
S.E.	1.97	1.76	1.81	1.07	1.82	1.18	1.73	1.66	1.86
2013	36.5	37.5	32.7	15.6	17.2	17.4	37.3	31.8	70.9
S.E.	1.35	2.43	1.78	0.96	1.21	1.25	1.36	1.40	1.49
Δ2018-2013	27.0	18.2	23.8	18.3	14.8	11.3	11.4	7.2	9.2
S.E.	2.39	3.00	2.53	1.44	2.19	1.72	2.20	2.17	2.38

Δ Diferença entre os anos de referência específicos

Fonte: Eurydice, com base em TALIS 2018 e 2013.

Quadro 25: Diferenças entre 2018 e 2013 na percentagem de professores de outras disciplinas do ensino secundário inferior (CITE 2) que estiveram no estrangeiro para fins profissionais (dados da figura D6)

Notas explicativas

Ver as notas explicativas do quadro anterior do presente anexo, bem como as da figura D6 do capítulo D.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY
Programa da UE	27.4	20.1	13.7	35.2	37.6	26.9	51.8	33.3	16.6	25.0	16.7	34.2
S.E.	0.66	3.20	2.14	4.24	2.18	2.93	3.25	2.09	2.22	3.28	2.07	4.84
Programa nacional ou regional	15.7	:	10.5	18.9	23.4	10.5	33.6	21.6	14.5	20.1	6.6	34.1
S.E.	0.64	:	2.00	3.42	1.59	1.60	2.19	1.55	2.11	2.41	1.27	5.76
	LV	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
Programa da UE	55.8	28.5	36.0	27.9	37.7	59.3	50.5	33.2	37.6	24.2	40.9	58.5
S.E.	5.63	2.73	4.66	3.69	2.45	3.40	4.40	2.36	2.55	2.43	3.19	6.27
Programa nacional ou regional	29.1	24.6	:	13.2	17.5	24.8	17.9	15.3	17.0	8.2	15.1	:
S.E.	3.46	2.48	:	2.10	2.37	3.01	3.06	2.04	1.96	1.69	2.38	:

Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Quadro 26: Percentagem de professores de línguas estrangeiras móveis do ensino secundário inferior (CITE 2) que se deslocaram ao estrangeiro para fins profissionais com o apoio de um programa de mobilidade, 2018 (dados para a figura D8)

Notas explicativas

Ver as notas explicativas da figura D8 do capítulo D.

Notas específicas por país

Ver as notas específicas por país para a figura D8 no capítulo D.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

	Média 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
Programa da UE para 2018	27.2	13.7	37.6	26.9	51.8	33.3	16.6	25.0	16.7
S.E.	0.71	2.14	2.18	2.93	3.25	2.09	2.22	3.28	2.07
Programa da UE para 2013	25.1	17.1	37.5	24.3	41.1	35.2	9.3	12.7	15.2
S.E.	0.89	2.85	2.31	2.33	2.44	2.51	1.81	2.52	1.88
Δ2018-2013	2.1	-3.4	0.1	2.7	10.8	-1.8	7.2	12.3	1.5
S.E.	1.13	3.56	3.18	3.74	4.06	3.27	2.86	4.14	2.80
Programa nacional ou regional de 2018	15.4	10.5	23.4	10.5	33.6	21.6	14.5	20.1	6.6
S.E.	0.67	2.00	1.59	1.60	2.19	1.55	2.11	2.41	1.27
Programa nacional ou regional para 2013	11.1	:	13.2	:	26.1	19.9	:	22.2	:
S.E.	0.53	:	1.43	:	2.59	1.76	:	2.75	:
Programa nacional ou regional para 2013	4.3	:	10.2	:	7.5	1.7	:	-2.1	:
S.E.	0.86	:	2.13	:	3.39	2.34	:	3.66	:
	CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
Programa da UE para 2018	34.2	55.8	27.9	37.7	59.3	33.2	37.6	24.2	40.9
S.E.	4.84	5.63	3.69	2.45	3.40	2.36	2.55	2.43	3.19
Programa da UE para 2013	40.7	61.2	27.3	45.6	49.7	25.8	38.8	21.0	29.0
S.E.	4.64	3.10	3.92	4.56	3.97	2.24	2.78	1.93	2.24
Δ2018-2013	-6.5	-5.3	0.6	-7.9	9.6	7.4	-1.2	3.3	11.9
S.E.	6.71	6.42	5.38	5.17	5.23	3.25	3.78	3.10	3.90
Programa nacional ou regional de 2018	34.1	29.1	13.2	17.5	24.8	15.3	17.0	8.2	15.1
S.E.	5.76	3.46	2.10	2.37	3.01	2.04	1.96	1.69	2.38
Programa nacional ou regional para 2013	:	22.6	:	:	:	12.7	13.5	:	20.1
S.E.	:	3.64	:	:	:	1.81	2.03	:	2.59
Programa nacional ou regional para 2013	:	6.6	:	:	:	2.6	3.5	:	-5.0
S.E.	:	5.02	:	:	:	2.72	2.82	:	3.52

Δ Diferença entre os anos de referência específicos

Fonte: Eurydice, com base em TALIS 2018 e 2013.

Quadro 27: Diferenças entre 2018 e 2013 na percentagem de professores móveis de línguas estrangeiras do ensino secundário inferior (CITE 2) que tenham ido para o estrangeiro para fins profissionais com o apoio de um programa de mobilidade (dados para a figura D8)

Notas explicativas

Dados baseados nas respostas dos professores às perguntas 15 e 56 do TALIS 2018 e 15 e 48 do TALIS 2013: «Ensina as seguintes categorias temáticas no ano letivo em curso?» e «Alguma vez esteve no estrangeiro para fins profissionais na sua carreira de professor ou durante a sua formação/formação?», opção b) em 2018 e c) em 2013, «como professor num programa da UE», e (c) em 2018 e (d) em 2013, «como professor num programa regional ou nacional». Os professores podem ter utilizado ambos os tipos de programas.

Os professores de línguas estrangeiras são os que escolheram a opção (e) para a pergunta 15. Os professores móveis são os que responderam «sim» a, pelo menos, uma das opções a) a e) na questão 56 em 2018 e b)–f) em 2013.

«Média 17» refere-se aos 17 países (ou sistemas educativos) com os respondentes às perguntas sobre a mobilidade transnacional em TALIS 2013 e 2018.

Ao considerar diferenças entre 2018 e 2013, valores significativamente diferentes ($p < 0,05$) de zero são indicados em negrito.

Notas específicas por país

Bélgica (BE nl), Dinamarca, França, Itália, Chipre, Países Baixos, Portugal, Roménia e Suécia: a amostra foi insuficiente (menos de 5 escolas diferentes ou 30 professores) para a categoria «programas nacionais ou regionais» em 2013.

	EU		CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
A	76.4		77.4	49.6	58.1	89.1	75.3	70.6	91.6	57.3	62.7
S.E.	0.75		1.78	2.72	2.63	1.36	2.69	2.92	1.35	5.68	3.89
B	68.4		56.0	54.8	70.3	80.0	58.8	38.7	83.1	77.1	44.4
S.E.	0.94		2.27	3.12	2.62	2.12	2.92	4.65	1.76	4.83	5.16
C	57.4		73.9	55.2	60.6	60.9	84.9	38.8	41.3	57.8	53.0
S.E.	1.01		1.80	2.89	2.92	2.07	2.17	3.94	2.16	6.47	4.41
D	40.8		45.3	40.3	61.2	46.5	34.3	37.6	25.2	33.5	61.4
S.E.	0.92		2.18	3.16	3.28	1.80	2.87	3.93	1.91	5.90	3.88
E	33.5		25.5	38.0	27.0	41.9	42.8	12.8	23.7	35.8	33.7
S.E.	0.94		1.62	2.14	2.51	2.08	3.05	2.20	2.03	5.31	3.68
F	21.9		33.7	15.4	19.1	30.3	12.0	11.4	15.7	44.4	:
S.E.	0.75		1.88	1.62	2.19	2.40	2.11	3.61	1.95	6.12	:
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
A	82.2	68.7	59.0	51.4	36.9	68.7	70.9	62.3	59.5	33.1	:
S.E.	2.05	3.32	4.95	2.39	3.42	3.59	2.45	2.20	2.80	3.15	:
B	70.8	62.5	63.1	47.7	56.6	41.9	62.5	54.5	66.0	38.6	36.4
S.E.	2.29	5.38	4.27	3.26	4.02	3.06	2.61	2.06	2.53	3.41	5.42
C	35.7	46.9	46.6	74.2	49.8	53.8	35.7	55.0	35.3	:	38.4
S.E.	3.22	5.60	5.08	2.40	3.78	3.50	2.58	2.30	2.74	:	4.76
D	55.2	37.3	44.7	51.6	65.7	59.1	43.2	53.6	41.2	43.5	50.0
S.E.	3.00	4.73	4.07	2.18	3.90	3.20	2.53	2.18	2.73	3.01	5.77
E	27.0	25.6	26.2	10.3	68.3	30.7	23.4	22.4	33.2	31.6	32.7
S.E.	2.54	5.28	3.25	1.70	3.21	3.33	2.40	2.47	2.81	3.18	4.92
F	36.4	35.3	18.3	20.0	15.0	32.1	24.1	39.6	28.8	27.9	79.2
S.E.	2.50	5.30	3.00	2.41	2.04	3.83	2.43	2.43	2.57	2.76	5.05

A Aprendizagem de línguas B Estudar, como parte de sua formação de professores C Acompanhamento de estudantes visitantes D Estabelecer contacto com as escolas no estrangeiro E Ensino F Aprendizagem de outras áreas temáticas

Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Quadro 28: Percentagem de professores de línguas estrangeiras móveis no ensino secundário inferior (CITE 2), por motivo profissional para ir para o estrangeiro, 2018 (dados para a figura D9)

Notas explicativas

Ver as notas explicativas da figura D9 do capítulo D.

Notas específicas por país

Bélgica (BE fr, BE nl) e Bulgária: a questão não foi administrada nesses países.

Letónia, Islândia e Turkiye: uma categoria não é apresentada no quadro devido à amostra insuficiente (menos de 5 escolas diferentes ou 30 professores).

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

	EU		CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
A	39.3		35.5	10.2	32.5	65.1	30.5	32.3	62.4	23.1	28.7
S.E.	0.75		1.71	1.62	1.49	1.72	1.74	2.04	1.66	1.41	1.84
B	39.3		32.0	48.3	63.9	48.5	21.6	28.8	50.5	64.0	20.4
S.E.	0.71		1.54	2.54	1.55	1.76	1.56	2.27	1.97	2.23	2.31
C	49.9		64.4	54.5	51.5	47.9	78.9	42.8	31.5	50.1	48.3
S.E.	0.76		1.80	2.64	1.64	1.72	1.85	2.78	1.96	2.24	2.42
D	34.9		44.5	36.2	60.7	30.8	24.0	45.0	18.4	35.6	55.1
S.E.	0.71		2.03	2.81	1.86	1.47	1.88	2.49	1.42	1.97	1.99
E	23.3		25.0	32.0	24.0	24.3	18.7	12.1	16.6	25.9	27.3
S.E.	0.59		1.69	2.73	1.39	1.69	1.75	1.28	1.28	2.41	1.48
F	22.3		37.0	15.2	20.6	28.5	4.9	15.5	26.9	40.2	15.2
S.E.	0.61		1.89	2.02	1.48	1.50	0.88	1.51	1.62	2.25	1.37
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
A	42.4	13.3	9.3	20.9	30.2	29.3	25.6	18.7	13.7	10.1	29.3
S.E.	2.31	1.81	1.42	1.57	1.86	1.66	2.07	1.77	1.96	1.47	3.55
B	44.0	40.9	38.3	29.7	46.1	27.9	42.0	29.8	36.1	36.8	32.2
S.E.	1.76	2.76	1.86	1.60	2.09	1.93	2.58	2.00	2.17	1.99	3.96
C	24.8	41.6	35.1	66.4	45.8	55.3	29.1	50.9	39.0	7.2	37.5
S.E.	1.56	2.71	2.48	1.73	2.88	2.29	2.17	1.83	2.36	1.27	3.82
D	53.2	43.5	38.1	42.8	63.1	56.0	44.8	51.0	41.4	34.5	44.8
S.E.	1.87	2.97	2.33	2.00	2.41	2.36	2.31	1.89	2.19	2.05	4.13
E	17.5	36.1	22.5	10.2	52.7	19.9	21.1	24.2	41.6	38.2	35.2
S.E.	1.55	2.55	1.54	1.12	2.63	1.33	2.05	1.79	2.48	2.12	4.04
F	36.2	26.7	19.9	23.3	19.9	21.9	23.9	38.8	29.6	31.9	64.5
S.E.	2.31	2.05	3.31	1.60	2.67	1.45	2.14	1.85	2.60	1.86	4.06

A Aprendizagem de línguas B Estudar, como parte de sua formação de professores C Acompanhamento de estudantes visitantes D Estabelecer contacto com as escolas no estrangeiro E Ensino F Aprendizagem de outras áreas temáticas

Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Quadro 29: Percentagem de professores móveis de outras disciplinas do ensino secundário inferior (CITE 2), por motivo profissional para ir para o estrangeiro, 2018 (dados para a figura D9)

Notas explicativas

Ver as notas explicativas da figura D9 do capítulo D.

Nota específica por país

Bélgica (BE fr, BE nl) e Bulgária: a questão não foi administrada nesses países.

	EU	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Menos de 3 meses	48.8	76.0	64.5	71.3	70.4	32.5	34.5	71.5	40.9	53.6	78.3
S.E.	0.90	0.00	3.86	1.65	2.33	2.60	2.89	2.60	4.10	2.27	4.80
Pelo menos 3 meses	51.2	24.0	35.5	28.7	29.6	67.5	65.5	28.5	59.1	46.4	21.7
S.E.	0.90	0.00	3.86	1.65	2.33	2.60	2.89	2.60	4.10	2.27	4.80
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
Menos de 3 meses	65.0	76.6	61.7	76.4	79.9	76.6	57.7	59.6	60.6	88.1	69.1
S.E.	2.47	3.66	3.33	2.72	3.13	2.69	2.53	2.37	2.64	2.18	6.52
Pelo menos 3 meses	35.0	:	38.3	23.6	20.1	23.4	42.3	40.4	39.4	11.9	:
S.E.	2.47	:	3.33	2.72	3.13	2.69	2.53	2.37	2.64	2.18	:

Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Notas explicativas

Ver as notas explicativas da figura D10 do capítulo D.

Notas específicas por país

Ver as notas por país para a figura D10 no capítulo D.

ANEXO 2: CLIL NO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO GERAL

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Instrução através de diferentes línguas e dos níveis CITE em causa			
	Estado da língua	Línguas	CITE nível
Seja fr	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Francês + Inglês	1-3
	1 língua de Estado + 1 outra língua de Estado	Francês + holandês/alemão	1-3
Ser de	1 língua de Estado + 1 outra língua de Estado	Alemão + francês	1-3
Ser nl	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Holandês + inglês	2-3
	1 língua de Estado + 1 outra língua de Estado	Neerlandês + francês/alemão	2-3
	1 língua de Estado + 1 outra língua oficial + 1 língua estrangeira	Holandês + Francês/Alemão + Inglês	2-3
	1 língua de Estado + 1 outra língua oficial + 1 língua estrangeira + 1 outra língua oficial + 1 outra língua oficial + 1 língua estrangeira	Holandês + francês + alemão + inglês	2-3
BG	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Búlgaro + inglês/francês/alemão/italiano/russo/espanhol	3
CZ	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Checo + Inglês/Alemão	1-3
		Checo + francês/italiano/espanhol	2-3
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	Checo + polaco	1-3
DK	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Dinamarquês + inglês	1-3
DE	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Alemão + chinês/checo/holandês/inglês/francês/grego/italiano/polonês/português/romeno/espanhol/turco	1-3
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	Alemão + dinamarquês/sérvio	1-3
EE	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Estónio + alemão	2-3
		Estoniano + Inglês	3
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária sem estatuto de língua oficial	Estónio + russo	1-3
	1 língua regional/mínima sem estatuto de língua oficial + 1 língua estrangeira	Russo + Inglês	1
IE	1 língua de Estado + 1 outra língua de Estado	Inglês + irlandês	1-3
EL	—	—	—
ES	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Espanhol + Inglês/francês/alemão/italiano/português	1-3
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	Espanhol + Basco/Catalan/Galiciano/Occitano/Valenciano	1-3
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial + 1 língua estrangeira	Espanhol + Basco + Inglês/francês/alemão	1-3
		Espanhol + catalão + Inglês/francês	
		Espanhol + galego + inglês/francês/alemão/português	
		Espanhol + Aranês (Occitano) + Inglês/Francês	
	Espanhol + Valenciano + Inglês/francês		
1 língua de Estado + 1 língua estrangeira + 1 outra língua estrangeira	Espanhol + Inglês + Francês/Alemão/Italiano	1-3	
1 língua regional/mínima com estatuto de língua oficial + 1 língua estrangeira	Basco + Inglês/francês Catalão + Inglês/francês	1-3	
FR	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Francês + árabe/chinês/dinamarquês/holandês/inglês/alemão	1-3
		Francês + italiano/japonês/coreano/polonês/português/russo/espanhol/sueco	2-3
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária sem estatuto de língua oficial	Francês + Alsatiano/Basque/Bretão/Catalan/Corso/Creole/Gallo/Melanesiano/Mosselano/Occitano/Polynésiano	1-3
RH	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	Croata + húngaro/sérvio	1-2
		Croata + checo	3

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Instrução através de diferentes línguas e dos níveis CITE em causa			
	Estado da língua	Línguas	CITE nível
O	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Italiano + Inglês/francês/alemão/espanhol	3
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua	Italiano + Francês/Friuliano/Alemão/Ladino/Esloveno	1-3
CY	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Grego + inglês	1
LV	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Letão + Inglês/Alemão	2-3
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária sem estatuto de língua oficial	Letão + polaco/russo/ucraniano	1-3
		Letão + bielorrusso	1-2
		Letão + lituano	2-3
Letão + estónio	1		
LT	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Lituano + Inglês/francês/alemão	1-3
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária sem estatuto de língua	Lituano + bielorrusso/polonês/russo	1-3
LU	1 língua de Estado + 1 outra língua de Estado	Luxemburguês + alemão/francês	1-3
HU	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Húngaro + Inglês/Alemão	1-3
		Húngaro + chinês	1-2
		Húngaro + francês/italiano/russo/eslovaco/espanhol	2-3
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua	Húngaro + Boyash/Búlgaro/Croata/Alemão/Grego/Polonês/Romeno/Roménia/Sérvia/Eslovaco/Esloveno	1-3
MT	1 língua de Estado + 1 outra língua de Estado	Maltes + Inglês	1-3
NL	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Holandês + inglês	1-3
		Neerlandês + alemão	2-3
EM	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Alemão + árabe/bósnio/croata/sérvio/inglês	1-3
		Alemão + espanhol	1-2
		Alemão + francês	1
		Alemão + Chinês/Polonês	2
	1 língua de Estado + 1 língua regional/mínima com estatuto de língua oficial	Alemão + croata (Burgenland croata)/húngaro/esloveno	1-3
Alemão + checo/eslovaco	1-2		
PL	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Polonês + inglês/francês/alemão/italiano/espanhol	2-3
		Polaco + russo	2
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	Polonês + Kashubian/Alemão	1-2
		Polaco + ucraniano	1-3
		Polaco + russo	2
Polaco + bielorrusso	3		
PT	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Português + Francês	2-3
		Português + Inglês	1-2
RO	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Romeno + inglês/francês/alemão/italiano/português/Espanhol	3
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua	Romeno + búlgaro/croata/checo/alemão/grego/húngaro/italiano/polaco/polonês/russo/sérvio/eslovaco/turco/ucraniano	2-3
SI	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua	Esloveno + húngaro	1-3
SK	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Eslovaco + Inglês/francês/alemão/italiano/russo/espanhol	1-3
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	Eslovaco + Alemão/Roménia/Rusyn	1-2
Eslovaco + ucraniano		1-3	

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Instrução através de diferentes línguas e dos níveis CITE em causa			
	Estado da língua	Línguas	CITE nível
FI	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Finlandês + Inglês/francês/alemão/russo	1-3
		Finlandês + Chinês/Estoniano/Espanhol	1-2
	1 língua de Estado + 1 língua não territorial com estatuto de língua oficial	Finlandês + Sami	1-2
	1 língua de Estado + 1 outra língua de Estado	Finlandês + sueco	1-2
SE	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Sueco + inglês	1-2
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	Sueco + finlandês	1-2
	1 língua de Estado + 1 língua não territorial com estatuto de língua oficial	Sueco + Sami	1
AL	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Albanês + italiano	3
	1 língua de Estado + 1 língua regional/minoritária sem estatuto de língua oficial	Albanês + Grego/Macedónio	3
BA	—	—	—
CH	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Alemão + Inglês	3
		Francês + Inglês	3
	1 língua de Estado + 1 outra língua de Estado	Francês + alemão Alemão + francês Italiano + alemão Romansh + Alemão	1-3
		Francês + italiano Alemão + italiano Alemão + Romansh	3
É	—	—	—
LI	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Alemão + Inglês	1-3
EU	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Montenegrino + Inglês	1 e 3
	1 língua regional/mínima com estatuto de língua oficial + 1 língua estrangeira	Albanês + Inglês	1
MK	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Macedónio + Inglês/francês	3
NÃO	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Norueguês + Inglês	2-3
		Norueguês + francês/alemão	3
RS	1 língua de Estado + 1 língua estrangeira	Sérvio + inglês/alemão/francês/italiano/russo/espanhol	1-3
TR	—	—	—

Notas explicativas

Ver as notas explicativas relacionadas com a figura B12.

Dentro de um país, uma única língua pode fazer parte de diferentes programas CLIL (ver Itália, Hungria, Áustria, Polónia, Roménia e Eslováquia).

Notas específicas por país

Itália: desde 2010, todos os estudantes do último ano do ensino secundário superior tiveram de aprender uma disciplina não linguística através de uma língua estrangeira. Os participantes no «curso linguístico» devem aprender um assunto não linguístico através de uma língua estrangeira a partir dos 16 anos e um segundo sujeito não linguístico através de outra língua estrangeira a partir dos 17 anos de idade.

Luxemburgo: toda a instrução é ministrada em uma língua diferente do luxemburguês, principalmente em francês ou alemão.

Hungria e Polónia: não existem regulamentos relativos às línguas para o CLIL. Os dados referem-se à prestação real de CLIL no ano letivo 2021/2022.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Eslováquia: os regulamentos relativos às línguas para o CLIL abrangem apenas o ensino primário. Os dados relativos aos níveis de ensino superiores ao ensino primário referem-se à oferta real de CLIL no ano letivo 2021/2022.

Suécia: os regulamentos relativos às línguas para o CLIL abrangem apenas o ensino primário e o ensino secundário inferior. Os dados referem-se apenas a estes dois níveis. O CLIL no ensino secundário superior pode existir, mas não está regulamentado.

Montenegro: os dados referem-se a um projeto-piloto CLIL.

AGRADECIMENTOS

AGÊNCIA DE EXECUÇÃO EUROPEIA DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Plataformas, Estudos e Análises

Um local do Bourget 1 (J-70 — Unidade A6) B-
1049 Bruxelas

([HTTPS://eurydice.eacea.ec.europa.eu/](https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/))

Editor de gestão

Peter Birch

Autores

Nathalie Baïdak (coordenação), Isabelle De Coster e Daniela Kocanova

Contribuintes de outras instituições da UE

Unidade F.5 do Eurostat: Educação, saúde e proteção social: Malgorzata Stadnik e Marco Picciolo (apoio com a base de dados do Eurostat sobre aprendizagem de línguas estrangeiras)

Perito externo

Christian Monseur, Universidade de Liège (extrações e cálculos de dados PISA e TALIS)

Gráficos e layout

Patrice Brel

Coordenador de produção

Gisèle De Lel

UNIDADES NACIONAIS EURYDICE

ALBÂNIA

Unidade Eurydice
Ministério da Educação e do Desporto
Rruga e Durrësit, n.º 23
1001 Tiranë
Contribuição da Unidade: Egest Gjokuta

ÁUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
ABT. Bildungsstatistik und — Monitorização
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribuição da Unidade: Alexandra KristinaR-Wojnesitz (perita externa)

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Administration Générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 — Bureau 4P03
1080 Bruxelles
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

Eurydice Vlaanderen
Departamento Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciënciegebouw 7C
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganização
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

BÓSNIA-HERZEGOVINA

Ministério dos Assuntos Cívicos

Setor da Educação
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

BULGÁRIA

Unidade Eurydice
Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos
Unidade de Investigação e Planeamento da Educação
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sófia
Contribuição da Unidade: Marchela Mitova e Nikoleta Hristova

CROÁCIA

Agência para a Mobilidade e Programas da UE
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Contribuição da Unidade: Maja Balen Baketa e Ana Dragičević

CHIPRE

Unidade Eurydice
Ministério da Educação, Cultura, Desporto e Juventude
Kimonos e Thoukydidou
1434 Nicósia
Contribuição da Unidade: Christiana Haperi;
peritos: Angeliki Constantinou-Charalambous (Inspetor de Inglês, Departamento de Educação Secundária Geral), Sophia Ioannou Georgiou (Chefe Diretora de Educação, Departamento de Educação Primária, Ministério da Educação, Desporto e Juventude)

CHÉQUIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional Checa para a Educação Internacional e a Investigação
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribuição da Unidade: Jana Halamová, Radka Topinková;
peritos: Eva Tučková, Marie Černíková

DINAMARCA

Unidade Eurydice
Ministério do Ensino Superior e da Ciência

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Agência Dinamarquesa para o Ensino Superior e a Ciência
Haraldsgade 53
2100 Copenhaga Ø

Contribuição da Unidade: O Ministério do Ensino Superior e da Ciência e o Ministério da Infância e da Educação

ESTÓNIA

Unidade Eurydice
Ministério da Educação e Investigação
Munga 18
50088 Tartu

Contribuição da Unidade: INGA Kukk, Pille Põiklik, Ministério da Educação e Investigação

FINLÂNDIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional Finlandesa para a Educação
Caixa postal 380
00531 Helsínquia

Contribuição da Unidade: Os representantes da Unidade Nacional Finlandesa: Tiina Komppa (especialista sênior); Janne Loisa (especialista sênior); Petra Packalén (Conselheiro Principal, Educação)

Especialistas em assuntos EDUFI: Minna Bálint (Conselheira Principal, Educação); Kati Costiander, (Conselheiro Principal, Educação); Nina Eskola (Gerente de Projetos); Anu Halvari (Conselheiro Principal, Educação); Annamari Kajasto, (Conselheiro Principal, Educação); Katri Kuukka (Conselheiro Principal, Educação); Olli Määttä (Conselheiro Principal, Educação); Yvonne Nummela (Conselheira Principal, Educação); Susanna Rajala (Conselheira Principal, Educação)

FRANÇA

Unité française d'Eurydice
Direção de Avaliação, Previsão e Acompanhamento do Desempenho (DEPP)
Ministério da Educação Escolar e da Juventude
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribuição da Unidade: Françoise Parillaud (especialista), Anne Gaudry-Lachet (Eurydice França)

ALEMANHA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bona

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz

Taubenstraße 10
10117 Berlim
Contribuição da Unidade: Thomas Eckhardt

GRÉCIA

Unidade Eurydice para a Grécia
Direção dos Assuntos Europeus e Internacionais
Direção-Geral dos Assuntos Internacionais e Europeus,
Diáspora grega e educação intercultural
Ministério da Educação e dos Assuntos Religiosos
37 Andrea Papandreou Street (Serviço 2172)
15180 Amarousion (Attiki)

Contribuição da Unidade: Georgia Fermeli (Conselheiro A'da Ciência) e Thalia Chatzigiannoglou (Conselheiro B' de Línguas Estrangeiras), Instituto de Política Educacional

HUNGRIA

Unidade Eurydice Húngara
Autoridade educativa
19-21 Maros Str.
1122 Budapeste
Contribuição da Unidade: Róza Szabó (perito, Autoridade Educativa); Sára Hatony (NU)

AIRLANDA

Unidade Eurydice
Direção da Educação
Víkurbvarf 3
203 Kópavogur
Contribuição da Unidade: Hulda Skogland

IRLANDA

Unidade Eurydice
Departamento de Educação e Competências
Secção Internacional
Rua de Marlborough
Dublin 1 — DO1 RC96
Contribuição da Unidade: Maria Lorigan e Pádraig MacFhlannchadha

ITÁLIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

50134 Firenze

Contribuição da Unidade: Simona Baggiani;

perito: Diana Saccardo (Dirigente técnica, Ministero dell'Istruzione e del Merito)

LETÓNIA

Unidade Eurydice

Agência Estadual de Desenvolvimento da Educação

A rua VA se n.º 1 (5.º andar)

1050 Riga

Contribuição da Unidade: Rita Kursite

LISTENSTAINÉ

Informações: Stelle Eurydice

Schulamt des Fürstentums Liechtenstein

Austrasse 79

Postfach 684

9490 Vaduz

Contribuição da Unidade: Belgin Amann, Unidade Eurydice, Gabinete de Educação do Listenstaine; Barbara Ospelt-Geiger, especialista, Gabinete de Educação Liechtenstein

LITUÂNIA

Unidade Eurydice

Agência Nacional para a Educação

K. Kalinausko Rua 7

03107 Vilnius

Contribuição da Unidade: Eglė Petronienė e Beata Valungevičienė (peritos externos)

LUXEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice

ANEFORÉ ASBL

eduPôle Walferdange

Bâtiment 03 — étage 01

Rota de Diekirch

7220 Walferdange

Contribuição da Unidade: Claude Sevenig (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) — Serviço de relações internacionais), Nevena Zhelyazkova (MENJE — Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) — Division du traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative) e Annick Bartocci (MENJE — Service de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative)

L'enseignement secondaire (ES)

MALTA

Ministério da Educação, do Desporto, da Juventude, da Investigação e da Inovação

Grande estrada do cerco

Floriana VLT 2000

Contribuição da Unidade: Jeannine Vassallo

MONTENEGRO

Unidade Eurydice

Vaka Djurovica bb

81000 Podgorica

Contribuição da Unidade: Divna Paljevic do Centro de Exames e Fadila Kajevic do Bureau para serviços educacionais

PAÍSES BAIXOS

Eurydice Nederland

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Direção Internationaal Beleid

Rijnstraat 50

2500 BJ Den Haag

Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

MACEDÓNIA DO NORTE

Agência Nacional para os Programas Educativos Europeus e a Mobilidade

Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, N.º 17

1000 Skopje

Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

NORUEGA

Unidade Eurydice

Direção do Ensino Superior e Competências

Postboks 1093,

5809 Bergen

Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

POLÓNIA

Unidade Eurydice da Polónia

Fundação para o Desenvolvimento do Sistema Educativo

Aleje Jerozolimskie 142A

02-305 Warszawa

Contribuição da Unidade: Beata Platos-Zielińska; peritos nacionais: Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska (Instituto de Investigação Educacional)

PORTUGAL

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Unidade Portuguesa Eurydice
Direção-Geral da Educação e das Estatísticas Científicas
AV. 24 de julho, 134
1399-054 Lisboa

Contribuição da Unidade: Isabel Almeida e Margarida Leandro, em colaboração com a Direção-Geral da Educação; peritos externos: Helena Peralta e Joana Viana (Instituto de Educação — Universidade de Lisboa)

ROMÉNIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional para os Programas Comunitários no Domínio da Educação e da Formação Profissional

Universitatea Politehnică București

Biblioteca Centrală

Splaiul Independenței, nr. 313

Setor 6

060042 București

Contribuição da Unidade: Veronica — Gabriela Chirea, em cooperação com especialistas: Manuela Delia Anghel (Ministério da Educação), Rodica Diana Cherciu (Ministério da Educação) e Ciprian Fartușnic (Centro Nacional de Políticas e Avaliação da Educação — Unidade de Investigação em Educação)

SÉRVIA

Unidade Eurydice Sérvia

Fundação Tempus

Zabljacka 12

11000 Belgrado

Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

ESLOVÁQUIA

Unidade Eurydice

Associação Académica Eslovaca para a Cooperação Internacional

Křížkova 9

811 04 Bratislava

Contribuição da Unidade: Marta Čurajová

ESLOVÉNIA

Ministério da Educação, Ciência e Desporto

Ministrstvo za izobraževanje, znanost no desporto

Departamento de Desenvolvimento da Educação e Escritório de Qualidade

Eurydice Eslovénia

Masarykova 16

1000 Liubliana

Contribuição da Unidade: Saša Ambrožič Deleja

ESPAÑA

Instituto Nacional de Avaliação Educativa (INEE)

Ministerio de Educación y Formación Profesional

Paseo del Prado 28

28014 Madrid

Contribuição da Unidade: Eva Alcayde García, Juan Mesonero Gómez e Jaime Vaquero Jiménez. Contribuição das Comunidades Autónomas/Cidades: Manuel Sáez Fernández (Andaluzia); José Calvo Dombón e Óscar Sánchez Estella (Aragão); Carlos Duque Gómez (Canárias); María Pilar Martín García e Clara Sancho Ramos (Castilla y León); María Isabel Rodríguez Martín (Castilla-La Mancha); Montserrat Montagut Montagut (Catalunha); Roberto Romero Navarro (Comunidad Valenciana); María Guadalupe Donoso Morcillo e Myriam García Sánchez (Extremadura); Iván Mira Fernández (Galiza); David Cervera Olivares e Gretchen Dobrott Bernard (C. de Madrid); Cristina Landa Gil (C.F. de Navarra); Maite Ruiz López (País Vasco); Antonio Coronil Rodríguez (Ceuta).

SUÉCIA

Unidade Eurydice

Universitets- och högskolerådet/

Conselho Sueco para o Ensino Superior

Casa 4030

171 04 Solna

Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

SUIÇA

Unidade Eurydice

Conferência Suíça dos Ministros Cantonais da Educação (EDK)

Speichergasse 6

3001 Berna

Contribuição da Unidade: Alexander Gerlings

TÜRKIYE

Unidade Eurydice

MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)

Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat

B-Blok Bakanlıklar

06648 Ankara

Contribuição da Unidade: Osman Yıldırım Uğur; perito: Prof. Dr. Cem Balcıkanlı

Entrar em contacto com a UE

PESSOALMENTE

Em toda a Europa existem centenas de centros de informação locais da UE.

Pode encontrar o endereço do centro mais próximo de si em: https://europa.eu/european-union/contact_en

NO TELEFONE OU POR E-MAIL

O Europe Direct é um serviço que responde às suas perguntas sobre a União Europeia. Você pode entrar em contacto com este serviço: — por telefone livre: 00 800 6 7 8 9 10 11 (alguns operadores podem cobrar por estas chamadas),

— com o seguinte número-padrão: +32 22999696, ou

— por correio eletrónico através de: https://europa.eu/european-union/contact_en

Encontrar informações sobre a UE

EM LINHA

As informações em todas as línguas oficiais da União Europeia estão disponíveis no sítio Europa: europa.eu

PUBLICAÇÕES DA UE

Pode descarregar ou encomendar publicações da UE a partir da EU Bookshop em: <https://op.europa.eu/en/web/general-publicações/publicações>.

Podem ser obtidas várias cópias de publicações gratuitas contactando o Europe Direct ou o seu centro de informação local. (ver https://europa.eu/european-union/contact_en).

LEGISLAÇÃO DA UE E DOCUMENTOS CONEXOS

Para aceder a informações jurídicas provenientes da UE, incluindo todo o direito da UE desde 1951 em todas as versões linguísticas oficiais, consultar o EUR-Lex em: <https://eur-lex.europa.eu/>

DADOS ABERTOS DA UE

O Portal de Dados Abertos da UE (<https://data.europa.eu/en>) fornece acesso a conjuntos de dados da UE. Os dados podem ser descarregados e reutilizados gratuitamente, tanto para fins comerciais como não comerciais.

Principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa — edição de 2023

Relatório Eurydice

A edição de 2023 dos principais dados sobre o ensino de línguas na escola na Europa descreve as principais políticas educativas relacionadas com o ensino de línguas nas escolas em 39 sistemas educativos europeus. Responde a perguntas sobre o número e a gama de línguas estrangeiras estudadas pelos estudantes, o tempo de instrução dedicado ao ensino de línguas estrangeiras, o apoio linguístico prestado aos estudantes migrantes recém-chegados, a mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras, bem como muitos outros temas.

O relatório contém 51 indicadores, organizados em cinco capítulos diferentes: Contexto, Organização, Participação, Professores e Processos de Ensino. Foram utilizadas várias fontes para a elaboração dos indicadores, que incluem a Rede Eurydice, o Eurostat e os inquéritos internacionais PISA e TALIS da OCDE. Os dados Eurydice abrangem todos os países da União Europeia, bem como Albânia, Bósnia-Herzegovina, Suíça, Islândia, Lichtensteim, Montenegro, Macedónia do Norte, Noruega, Sérvia e Turquia.

A Rede Eurydice tem por missão compreender e explicar de que forma os diferentes sistemas educativos da Europa estão organizados e como funcionam. A rede fornece descrições dos sistemas educativos nacionais, estudos comparativos dedicados a temas específicos, indicadores e estatísticas. Todas as publicações Eurydice estão disponíveis gratuitamente no sítio Web da Eurydice ou em impressão, mediante pedido. Através do seu trabalho, a Eurydice visa promover a compreensão, a cooperação, a confiança e a mobilidade a nível europeu e internacional. A rede é composta por unidades nacionais localizadas em países europeus e é coordenada pela Agência de Execução Europeia da Educação e Cultura (EACEA).

Para mais informações sobre o Eurydice, consulte: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>



ISBN 978-92-9488-107-6

doi:10.2797/529032