



Números-chave do ensino das línguas nas escolas da Europa

Edição de
2023

Relatório Eurydice



Desporto
Jean Monnet
Jovens
Ensino Superior
Ensino e formação profissional
Educação de adultos

Erasmus+
Enriquecer vidas, abrir mentes.

Ensino escolar

Mais informação sobre a União Europeia disponível na Internet (<http://europa.eu>).

Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2023

PDF ISBN 978-92-9488-566-1

doi:10.2797/450570

EC-XA-22-001-PT-N

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

A política de reutilização da Comissão é implementada pela Decisão da Comissão de 12 de dezembro de 2011 relativa à reutilização de documentos da Comissão (JO L 330, 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 Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Isto significa que a reutilização é permitida, desde que seja indicada pelo reutilizador a fonte do documento e sejam indicadas quaisquer alterações ao seu conteúdo.

Para qualquer uso ou reprodução de elementos que não sejam propriedade da UE, pode ser necessário solicitar permissão diretamente aos respetivos titulares do direito. A UE não é proprietária dos direitos de autor em quaisquer imagens que não contenham o indicador de copyright © União Europeia.

CRÉDITOS

Fotografia da capa: © Julia Tim/stock.adobe.com; © everything bagel/stock.adobe.com;

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



Números-Chave do Ensino das Línguas nas Escolas da Europa

Edição de 2023

Relatório Eurydice

O presente documento é uma publicação da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA, Unidade de Plataformas, Estudos e Análises).

Cite esta publicação como:

Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2023. *Números-chave do ensino das línguas nas escolas da Europa – edição de 2023*, Relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Texto 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 – Unit 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>

EURYDICE
Unidade Portuguesa
Av. 24 de Julho, n.º 134
1399-054 Lisboa
Tel.: +(351)213 949 314
Correio Eletrónico: eurydice@dgeec.mec.pt
Sítio Web: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/54/>

Editor da versão portuguesa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência



Tradução da responsabilidade da Unidade Portuguesa da Rede Eurydice

ISBN (versão online) 978-972-614-813-5

Lisboa, novembro de 2023

PREÂMBULO



“Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo”, afirmou um famoso filósofo. Mas quando a nossa linguagem se transforma em duas, três ou dez linguagens, então os limites começam efetivamente a diluir-se. É numa língua que nós pensamos, sentimos, imaginamos e planeamos. São as línguas que determinam o modo como comunicamos os nossos conhecimentos, crenças, experiências e desejos. É

através da língua que nos revelamos e entendemos os outros. Afinal de contas, usamos as línguas para provocar mudanças na sociedade e para inventar o nosso futuro.

As línguas são, portanto, fulcrais para as nossas vidas e desempenham um papel fundamental na educação. A Europa é um continente muito diversificado em termos linguísticos e a diversidade linguística também é uma realidade em muitas escolas. Esta realidade traz oportunidades muito enriquecedoras para todos os alunos, especialmente porque fomenta o seu interesse pelo mundo no sentido mais vasto e desenvolve as suas competências interculturais. Apesar disso, devemos estar atentos e garantir que todos aqueles alunos que aprendem numa língua distinta da sua língua materna, ou da sua primeira língua, tenham acesso a um apoio adequado à aprendizagem.

Apoiar a diversidade linguística e a aprendizagem de línguas tem sido uma orientação política constante da União Europeia (UE). A própria diversidade linguística da Europa e a ambição inicial da UE de criar um espaço comum em que as pessoas pudessem circular livremente sem controlo de fronteiras exigiam, naturalmente, uma forte aposta na promoção da aprendizagem de línguas.

No campo da educação, em concreto, o nosso objetivo consiste em construir um Espaço Europeu da Educação em que todos os jovens possam receber uma educação de qualidade. Neste contexto, o domínio das línguas é uma competência-chave que abre portas a experiências de aprendizagem inigualáveis na Europa, e mais além. De facto, há muito que adotamos políticas que incentivam os jovens a adquirir competências de línguas estrangeiras a partir de uma idade precoce, para que, no final do ensino secundário, sejam proficientes em outras duas línguas, para além da língua de escolarização. Os nossos esforços para alcançar esse objetivo devem prosseguir e até aumentar.

Para proporcionar uma educação de qualidade na área das línguas nas escolas, preconizamos uma abordagem global ao ensino e à aprendizagem de línguas. A nossa abordagem abrange o multilinguismo nas escolas e promove o desenvolvimento de uma sensibilização geral para as línguas entre os profissionais de educação. Encoraja, por exemplo, o ensino colaborativo entre professores de línguas e outros docentes, recorrendo a métodos pedagógicos inovadores, inclusivos e multilinguísticos e promovendo experiências de aprendizagem no estrangeiro para alunos e professores através do programa Erasmus +.

Este relatório contém um conjunto de dados e análises comparativas que proporcionam uma perspetiva muito instrutiva sobre o ensino das línguas nos países europeus. Pode descobrir, por exemplo, que na União Europeia, atualmente, os alunos do ensino primário começam a aprender uma língua estrangeira cada vez mais cedo, e que o inglês é a língua estrangeira mais aprendida com mais de 98% dos alunos do ensino secundário inferior a aprendê-la. Quanto à segunda língua estrangeira, reconhece-se que são necessários esforços adicionais, já que não se observam progressos significativos.

Estou convicta de que este relatório será de grande utilidade para decisores políticos e agentes educativos que intervêm ao nível da formulação e da implementação de políticas neste domínio, e que, em última análise, trabalham no sentido de melhorar o ensino das línguas nas nossas escolas e na promoção ativa da diversidade linguística.

Mariya Gabriel

Comissária responsável pela

Inovação, Investigação, Cultura, Educação e Juventude

CONTEÚDOS

PREÂMBULO	5
ÍNDICE DE FIGURAS	9
CÓDIGOS E SIGLAS	13
INTRODUÇÃO	15
SUMÁRIO EXECUTIVO	19
CAPÍTULO A: CONTEXTO	29
CAPÍTULO B: ORGANIZAÇÃO	39
Secção I – Estruturas	39
Secção II – Diversidade da oferta linguística	53
CAPÍTULO C: PARTICIPAÇÃO	69
Secção I – Número de línguas estrangeiras aprendidas pelos alunos	69
Secção II – Línguas estrangeiras aprendidas pelos alunos	83
CAPÍTULO D: PROFESSORES	99
Secção I – Qualificações e formação	99
Secção II – Mobilidade transnacional	109
CAPÍTULO E: PROCESSOS EDUCATIVOS	119
Secção I – Carga horária e resultados de aprendizagem	119
Secção II – Avaliação e medidas de apoio à aprendizagem de línguas	137
REFERÊNCIAS	145
GLOSSÁRIO	147
BASES DE DADOS E TERMINOLOGIA ESTATÍSTICA	153
ANEXOS	155
AGRADECIMENTOS	173

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO A: CONTEXTO	29
Figura A1: Línguas nacionais e regionais, línguas minoritárias ou não territoriais com estatuto oficial, 2021/2022	30
Figura A2: Percentagem de alunos de 15 anos que falam habitualmente em casa uma língua distinta da língua de escolarização, 2018	33
Figura A3: Percentagens de alunos de 15 anos imigrantes e não imigrantes, segundo a língua falada em casa, 2018	35
Figura A4: Percentagem de alunos de 15 anos que frequentam escolas onde mais de 25 % dos alunos falam habitualmente em casa uma língua distinta da língua de escolarização, 2018	37
CAPÍTULO B: ORGANIZAÇÃO	39
Secção I – Estruturas	39
Figura B1: Idades de início da aprendizagem da primeira e da segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias para todos os alunos na educação pré-escolar, nos ensinos primário e/ou secundário geral (CITE 0–3), 2021/2022	41
Figura B2: Período de aprendizagem obrigatória de uma língua estrangeira na educação pré-escolar e nos ensinos primário e/ou secundário geral (CITE 0–3) em 2021/2022, e comparação com 2002/2003	43
Figura B3: Período de aprendizagem obrigatória de duas línguas estrangeiras nos ensinos primário e/ou secundário geral (CITE 1–3) em 2021/2022, e comparação com 2002/2003	45
Figura B4: Oferta de línguas estrangeiras como um direito e como disciplinas obrigatórias para todos os alunos nos ensinos primário e/ou secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022	47
Figura B5: Diferença entre alunos no ensino geral e alunos no EFP no número de anos dedicados à aprendizagem de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, 2021/2022	49
Figura B6: Diferença entre os alunos do ensino geral e os alunos do EFP no número de anos dedicados à aprendizagem obrigatória de duas línguas estrangeiras ao mesmo tempo, 2021/2022	50
Secção II – Diversidade da oferta linguística	53
Figura B7: Línguas estrangeiras específicas obrigatórias para todos os alunos nos ensinos primário e secundário inferior (CITE 1–2), 2021/2022	54
Figura B8: Línguas estrangeiras especificadas em documentos de orientação emitidos a nível superior para os ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022	56
Figura B9: Línguas regionais ou minoritárias especificamente referidas em documentos de orientação emitidos a nível superior para os ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022	59
Figura B9: Línguas regionais ou minoritárias especificamente referidas em documentos de orientação emitidos a nível superior para os ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022	60
Figura B10: Estudo de grego clássico e de latim no ensino secundário geral (CITE 2–3), 2021/2022	63
Figura B11: Direito ao ensino da língua falada em casa / língua materna para alunos de origem migrante nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022	65
Figura B12: Existência de programas CLIL e estatuto das línguas usadas no CLIL nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022	67
CAPÍTULO C: PARTICIPAÇÃO	69
Secção I – Número de línguas estrangeiras aprendidas pelos alunos	69
Figura C1a: Percentagem de alunos a aprender línguas estrangeiras no ensino primário (CITE 1), segundo o número de línguas, 2020	71

Figura C1b:	Percentagem de alunos a aprender pelo menos uma língua estrangeira no ensino primário (CITE 1), segundo a idade, 2020	71
Figura C2:	Tendências na percentagem de alunos a aprender pelo menos uma língua estrangeira no ensino primário (CITE 1), 2013 e 2020	73
Figura C3:	Percentagem de alunos a aprender línguas estrangeiras no ensino secundário inferior (CITE 2), segundo o número de línguas, 2020	74
Figura C4:	Tendências na percentagem de alunos a aprender duas ou mais línguas estrangeiras no ensino secundário inferior (CITE 2), 2013 e 2020	76
Figura C5:	Percentagem de alunos a aprender línguas estrangeiras no ensino secundário superior (CITE 3), segundo o número de línguas, 2020	77
Figura C6:	Tendências na percentagem de alunos a aprender duas ou mais línguas estrangeiras no ensino secundário superior (CITE 3), 2013 e 2020	79
Figura C7:	Número médio de línguas estrangeiras aprendidas por cada aluno nos ensinos primário e secundário (CITE 1–3), 2020	81
Secção II – Línguas estrangeiras aprendidas pelos alunos		83
Figura C8:	Língua estrangeira mais aprendida nos ensinos primário e secundário (CITE 1–3), 2020	84
Figura C9:	Países com uma elevada percentagem de alunos (mais de 90 %) a aprender inglês nos ensinos primário e secundário (CITE 1–3), 2020	86
Figura C10:	Segunda língua estrangeira mais aprendida nos ensinos primário e secundário (CITE 1–3), 2020	88
Figura C11:	Outras línguas estrangeiras para além de inglês, francês, alemão e espanhol aprendidas por, no mínimo, 10 % dos alunos nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2020	89
Figura C12:	Tendências nas percentagens de alunos a aprender inglês nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2013 e 2020	91
Figura C13:	Tendências nas percentagens de alunos a aprender francês nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2013 e 2020	93
Figura C14:	Tendências nas percentagens de alunos a aprender alemão nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2013 e 2020	94
Figura C15:	Tendências na percentagem de alunos a aprender espanhol no ensino secundário geral (CITE 2–3), 2013 e 2020	96
Figura C16:	Diferença percentual entre alunos que aprendem inglês no ensino secundário superior geral e profissional (CITE 3), 2020	98
CAPÍTULO D: PROFESSORES		99
Secção I – Qualificações e formação		99
Figura D1:	Nível de especialização na disciplina dos professores de línguas estrangeiras no ensino primário (CITE 1), 2021/2022	100
Figura D2:	Qualificações exigidas para trabalhar em escolas que oferecem programas CLIL tipo A nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022	102
Figura D3:	Percentagem de professores do ensino secundário inferior (CITE 2) que obtiveram formação para o ensino em ambientes multiculturais e multilingues, 2018	104
Figura D4:	Exemplos de termos-chave que descrevem atividades de DPC relacionadas com a “sensibilização para as línguas nas escolas”, 2021/2022	107
Secção II – Mobilidade transnacional		109
Figura D5:	Existência de recomendações a nível superior sobre o conteúdo da FIP para futuros professores de línguas estrangeiras e período de mobilidade no país da língua-alvo, 2021/2022	110
Figura D6:	Percentagem de professores de línguas estrangeiras modernas no ensino secundário inferior (CITE 2) que se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais, 2013 e 2018	112

Figura D7:	Regimes de financiamento organizados pelas autoridades de nível superior para apoiar a mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022	113
Figura D8:	Percentagem de professores de línguas estrangeiras modernas do ensino secundário inferior (CITE 2) que se deslocaram para o estrangeiro por motivos profissionais com o apoio de um programa de mobilidade, 2018	115
Figura D9:	Percentagem de professores do ensino secundário inferior em mobilidade (CITE 2), segundo os motivos profissionais que os levaram a ausentar-se do país, nível da UE, 2018	116
Figura D10:	Percentagem de professores de línguas estrangeiras em mobilidade no ensino secundário inferior (CITE 2) que realizaram estadias longas e curtas num país estrangeiro, 2018	118
CAPÍTULO E: PROCESSOS EDUCATIVOS		119
Secção I – Carga horária e resultados de aprendizagem		119
Figura E1:	Número de horas de ensino obrigatório de línguas estrangeiras durante um ano teórico no ensino primário e no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021	121
Figura E2:	Número de horas por ano teórico alocado ao ensino da primeira e segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021	124
Figura E3:	Relação entre a carga horária para a primeira língua estrangeira e o número de anos de escolaridade durante os quais esta língua é ministrada no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021	126
Figura E4:	Carga horária alocada às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias, como uma proporção do tempo letivo total nos ensinos primário e secundário geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021	129
Figura E5:	Evolução (em percentagens) da carga horária mínima recomendada por ano teórico para o ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias, 2013/2014 e 2020/2021	130
Figura E6:	Nível mínimo de proficiência previsto para a primeira e segunda línguas estrangeiras no final dos ensinos secundário inferior e secundário superior geral (CITE 2–3), 2021/2022	133
Secção II – Avaliação e medidas de apoio à aprendizagem de línguas		137
Figura E7:	Línguas estrangeiras avaliadas através de exames nacionais no ensino secundário superior geral (CITE 3), 2021/2022	138
Figura E8:	Avaliação da língua de escolarização no final da educação pré-escolar (CITE 0) e/ou no início do ensino primário (CITE 1), 2021/2022	141
Figura E9:	Medidas de apoio à aprendizagem de línguas para alunos migrantes recém-chegados nos ensinos primário e secundário inferior (CITE 1–2), 2021/2022	143

CÓDIGOS E SIGLAS

Códigos dos países

UE	União Europeia	IT	Itália	Países da Associação Europeia de Comércio Livre e países candidatos	
Estados-Membros		CY	Chipre	AL	Albânia
BE	Bélgica	LV	Letónia	BA	Bósnia-Herzegovina
BE fr	Bélgica – Comunidade francófona	LT	Lituânia	CH	Suíça
BE de	Bélgica – Comunidade germanófona	LU	Luxemburgo	IS	Islândia
BE nl	Bélgica – Comunidade flamenga	HU	Hungria	LI	Listenstaine
BG	Bulgária	MT	Malta	ME	Montenegro
CZ	Chéquia	NL	Países Baixos	MK	Macedónia do Norte
DK	Dinamarca	AT	Áustria	NO	Noruega
DE	Alemanha	PL	Polónia	RS	Sérvia
EE	Estónia	PT	Portugal	TR	Turquia
IE	Irlanda	RO	Roménia		
EL	Grécia	SI	Eslovénia		
ES	Espanha	SK	Eslováquia		
FR	França	FI	Finlândia		
HR	Croácia	SE	Suécia		

Outros códigos

(:) ou: Dados não disponíveis × Não participou na recolha de dados (-) ou - Não aplicável

Siglas e acrónimos

CITE	Classificação Internacional Tipo da Educação
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i> (Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua)
DPC	Desenvolvimento profissional contínuo
ECTS	Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos
EFP	Ensino e formação profissionais
FIP	Formação inicial de professores
ISO	International Organization for Standardization (Organização Internacional de Normalização)
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa para a Avaliação Internacional dos Alunos)
QECL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (Inquérito Internacional de Ensino e Aprendizagem)

INTRODUÇÃO

As línguas fazem parte da cultura. Como tal, contribuem plenamente para a construção das identidades pessoais e coletivas. De facto, cada língua oferece uma visão específica da vida. Por conseguinte, a diversidade linguística é valorizada e reconhecida nas sociedades democráticas. As línguas também são ferramentas sofisticadas que permitem aos seres humanos formar relações significativas entre si e relacionarem-se com o mundo em geral. Ser linguisticamente proficiente representa, assim, uma verdadeira porta de entrada para experiências mais enriquecedoras e para novas oportunidades na vida.

A Europa é um continente linguisticamente diversificado. Tal diversidade não inclui apenas as línguas oficiais dos países, mas também as línguas regionais ou minoritárias faladas desde há séculos no território europeu, sem mencionar as línguas trazidas pela população imigrante. O respeito pela diversidade linguística constitui, desde sempre, um princípio fundamental da União Europeia, consagrado na sua principal lei, o Tratado da União Europeia ⁽¹⁾.

CONTEXTO POLÍTICO

A aprendizagem de línguas desempenha um papel essencial na concretização do projeto europeu. Possuir competências efetivas em mais de uma língua influencia diretamente a capacidade dos cidadãos europeus para beneficiar de oportunidades, não só de educação e formação, mas também a nível profissional em toda a Europa ⁽²⁾. A aprendizagem de línguas também pode reforçar a dimensão europeia na educação e formação: desenvolve o interesse, a compreensão e a valorização dos aprendentes em relação a outras culturas e, em última instância, fomenta uma identidade europeia inclusiva e aberta a outras culturas.

As competências linguísticas situam-se no cerne da visão de um Espaço Europeu da Educação estabelecido na comunicação “Reforçar a identidade europeia através da educação e da cultura” da Comissão Europeia. Segundo esta visão inspiradora, a Europa deverá ser um lugar em que a “aprendizagem, o estudo e a investigação [não estão] limitados pelas fronteiras. Um continente [...] onde também se tenha tornado normal falar mais duas línguas, para além da língua materna” ⁽³⁾. Fomentar a aprendizagem de línguas e o multilinguismo também faz parte da visão de uma educação de qualidade, sendo crucial para a mobilidade, cooperação e compreensão mútuas além-fronteiras.

De facto, as competências de literacia e as competências multilingues encontram-se entre as oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, incluídas no Quadro de Referência Europeu ⁽⁴⁾.

Assegurar que todos os alunos beneficiam do ensino de duas línguas estrangeiras desde uma idade mais precoce constitui um objetivo ambicioso que foi formulado pela primeira vez em 2002, pelos Chefes de Estado e de Governo reunidos em Barcelona ⁽⁵⁾. Este objetivo foi recentemente reiterado na Recomendação do Conselho de maio de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas. Mais concretamente, a Recomendação propõe aos Estados-Membros que

⁽¹⁾ A União “respeita a riqueza da sua diversidade cultural e linguística e vela pela salvaguarda e pelo desenvolvimento do património cultural europeu” (Artigo 3.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, 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, 4.6.2018.

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

“explorem formas de ajudar todos os jovens a adquirir antes do fim da educação e formação de nível secundário — além das línguas de escolarização — um nível de competências em pelo menos uma outra língua europeia que lhes permita utilizar efetivamente essa língua 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 alguma fluência” ⁽⁶⁾.

De facto, a Recomendação do Conselho de 2019 leva um pouco mais longe este objetivo, na medida em que visa uma mudança de mentalidade dos decisores políticos e profissionais da educação, inspirando-os a adotar políticas linguísticas abrangentes e metodologias e estratégias inovadoras e inclusivas no ensino das línguas. O objetivo consiste em melhorar as competências linguísticas gerais dos alunos, isto é, as suas competências na língua de escolarização, nas línguas estrangeiras ⁽⁷⁾ e nas línguas faladas em casa, no caso específico das crianças oriundas de contextos multilingues.

Esta abordagem global ao ensino e aprendizagem das línguas pode ser alcançada, em concreto, através de um apoio ao desenvolvimento da sensibilização para as línguas nas escolas, o que requer a participação de todo o pessoal educativo numa reflexão contínua sobre a dimensão linguística em todas as facetas da vida escolar. As escolas com consciência linguística devem proporcionar um quadro inclusivo para a aprendizagem de línguas, valorizando a diversidade linguística dos aprendentes e utilizando-a como um recurso de aprendizagem, ao mesmo tempo que envolvem os pais, outros cuidadores e a comunidade local em geral no ensino e aprendizagem de línguas.

Mais recentemente, a Resolução do Conselho sobre um novo quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021–2030), adotada em fevereiro de 2021 ⁽⁸⁾, identificou o apoio ao ensino-aprendizagem de línguas e ao multilinguismo como uma ação concreta no âmbito da cooperação europeia a fim de garantir a qualidade, a equidade, a inclusão e o sucesso em matéria de educação e formação.

Por último, a Recomendação do Conselho sobre percursos para o sucesso escolar ⁽⁹⁾, recentemente adotada, visa promover melhores resultados educativos para todos os aprendentes, independentemente das suas circunstâncias particulares (p. ex. estatuto socioeconómico), e favorecer o bem-estar na escola. Neste contexto, são destacadas as necessidades específicas dos alunos de origem migrante, nomeadamente em termos de apoio à aprendizagem de línguas.

CONTEÚDO DO RELATÓRIO

Esta quinta edição de “Números-chave do ensino das línguas nas escolas da Europa” (*Key data on teaching languages at school in Europe*), que parte, naturalmente, da edição anterior, fornece informação fidedigna sobre inúmeras questões relacionadas com o ensino das línguas nas escolas da Europa. As línguas estrangeiras constituem o ponto focal desta publicação, apesar de outras línguas

⁽⁶⁾ Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas, JO C 189, 5.6.2019, p. 17.

⁽⁷⁾ O inquérito da União Europeia sobre as competências dos alunos em línguas estrangeiras, mostrou que apenas 42 % dos alunos de 15 anos alcançaram o nível de “utilizador independente” (B1/B2 no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) na primeira língua estrangeira aprendida e 25 % alcançaram este nível numa segunda língua estrangeira. Além disso, um número significativo de alunos (14 % para a primeira língua estrangeira e 20 % para a segunda língua estrangeira) não alcançou o nível de “utilizador básico” (i.e. nível pré-A1 no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) (Comissão Europeia, 2012).

⁽⁸⁾ Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030), JO C 66, 26.2.2021.

⁽⁹⁾ Recomendação do Conselho de 28 de novembro de 2022 sobre percursos para o sucesso escolar e que substitui a Recomendação do Conselho, de 28 de junho de 2011, sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce, JO C 469, 9.12.2022.

serem igualmente contempladas (línguas regionais ou minoritárias, línguas clássicas, etc.). O foco da investigação é o quadro político em que decorre efetivamente o ensino das línguas estrangeiras. No entanto, para uma análise mais fundamentada dos temas abordados são igualmente utilizados dados estatísticos, sempre que estão disponíveis.

O presente relatório inclui 51 indicadores, cada qual acompanhado de gráficos, notas explicativas e de uma síntese das principais conclusões. Estes indicadores estão organizados em cinco capítulos.

O Capítulo A começa por destacar todas as línguas oficiais da Europa e prossegue com uma análise da diversidade linguística que caracteriza as atuais salas de aula.

O Capítulo B analisa a oferta de línguas estrangeiras no currículo. Enquanto a primeira secção se centra no número de línguas estrangeiras que são ministradas nas escolas, a segunda secção descreve as línguas específicas disponibilizadas pelos estabelecimentos de ensino.

O Capítulo C centra-se nas taxas de participação dos alunos na aprendizagem de línguas. A primeira secção investiga o número de línguas estrangeiras aprendidas pelos alunos segundo o nível de ensino e o percurso escolar, enquanto a segunda secção explora quais as línguas estrangeiras mais aprendidas pelos alunos.

O Capítulo D é dedicado aos professores (de línguas estrangeiras). A primeira secção aborda um conjunto de questões relacionadas com as qualificações dos professores, o seu grau de especialização na disciplina e as oportunidades de formação que lhes são proporcionadas. A segunda secção olha para a mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras.

O Capítulo E começa por investigar a carga horária dedicada às línguas estrangeiras e os resultados de aprendizagem previstos para as primeiras duas línguas estrangeiras que os alunos aprendem. Também se debruça sobre o tipo de exames de línguas que são aplicados e as medidas de apoio disponíveis para alunos migrantes no ensino dito regular.

Os capítulos são acompanhados por um glossário que contém os conceitos-chave utilizados no relatório. Os anexos oferecem informação complementar sobre vários aspetos incluídos no relatório.

FONTES DE INFORMAÇÃO E METODOLOGIA

A principal fonte de dados para este relatório é a Rede Eurydice, a qual disponibilizou informação qualitativa sobre políticas e medidas na área do ensino de línguas (estrangeiras) nas escolas. Esta informação foi recolhida através de um questionário concluído em janeiro e fevereiro de 2022 pelos peritos/representantes nacionais da Rede e baseia-se essencialmente em regulamentações/legislação, currículos e outros tipos de orientações oficiais emitidos pelas autoridades educativas de nível superior. O ano de referência é o ano letivo de 2021/2022. Foi ainda utilizada informação recolhida conjuntamente pela Eurydice e pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (OCDE) sobre a carga horária letiva de 2020/2021 (Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2021a).

Os dados Eurydice são complementados por dados do Eurostat e dados extraídos de dois estudos internacionais de avaliação realizados pela OCDE: *Programme for International Student Assessment* (PISA) e *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), ambos de 2018. Os dados estatísticos do Eurostat, que têm como referência o ano letivo de 2019/2020, fornecem informações sobre as

taxas de participação dos alunos na aprendizagem de línguas nas escolas. O questionário aos alunos do PISA 2018 foi utilizado para calcular a proporção de alunos que falam uma língua em casa que é distinta da língua de escolarização. O questionário ao professor do TALIS 2018 foi usado para dar uma noção sobre a mobilidade transnacional dos professores de línguas (estrangeiras) e as suas oportunidades de formação para ensinar em escolas multilíngues.

O presente relatório foca-se sobretudo no ensino primário e no ensino secundário geral ⁽¹⁰⁾. No entanto, alguns indicadores cobrem a educação pré-escolar e o ensino secundário profissional. Na maioria dos casos, somente são incluídas as escolas públicas (exceto nos casos da Bélgica, Irlanda e Países Baixos, onde são tidas em conta as escolas privadas dependentes do Estado).

O relatório abrange 39 sistemas de educação e formação dos 37 países membros ⁽¹¹⁾ da Rede Eurydice (os 27 Estados-Membros da UE e ainda a Albânia, Bósnia-Herzegovina, Suíça, Islândia, Lituânia, Montenegro, Macedónia do Norte, Noruega, Sérvia e Turquia).

Durante o ano letivo de 2021/2022, que é o ano de referência da maioria dos indicadores, foram implementadas medidas específicas em resposta à pandemia de COVID-19 que influenciaram a organização das atividades escolares em muitos países europeus. As medidas de natureza temporária não são reportadas nesta publicação, a qual apresenta o contexto dito “normal” em que os alunos aprendem línguas (estrangeiras).

⁽¹⁰⁾ Para efeitos de comparabilidade dos sistemas educativos, este estudo adota a norma europeia quanto aos níveis de ensino. Assim, a designação ensino primário (CITE 1) corresponde aos dois primeiros ciclos do ensino básico em Portugal; ensino secundário inferior (CITE 2) corresponde ao terceiro ciclo do ensino básico em Portugal, e ensino secundário superior (CITE 3) corresponde ao ensino secundário em Portugal. (N. do T.)

⁽¹¹⁾ O número de sistemas educativos e de formação é superior ao número de países. Isto deve-se ao facto de a Bélgica contar com três sistemas distintos (Comunidade francófona da Bélgica, Comunidade flamenga da Bélgica e Comunidade germanófona da Bélgica).

SUMÁRIO EXECUTIVO

A diversidade linguística faz parte do ADN da Europa. Para além das línguas nacionais oficiais dos países, o mosaico das línguas europeias inclui as línguas regionais ou minoritárias faladas há vários séculos em território europeu, sem mencionar as que são trazidas pelos imigrantes. Perante este cenário, aprender línguas afigura-se como uma necessidade para muitos indivíduos; mais ainda, é uma oportunidade para todos os cidadãos, pois abre novos horizontes profissionais ou académicos. Além disso, como parte da cultura, as línguas contribuem para a construção de identidades pessoais e coletivas. De facto, cada língua oferece uma visão específica da vida. Por conseguinte, a diversidade linguística é promovida e valorizada nas sociedades democráticas.

A aprendizagem de línguas tem um papel essencial a desempenhar no sentido de transformar o projeto europeu numa realidade, especialmente na concretização do Espaço Europeu da Educação ⁽¹²⁾, um verdadeiro espaço comum para uma educação de qualidade e para a aprendizagem ao longo da vida para todos, além das fronteiras nacionais. Neste contexto, o multilinguismo é reconhecido como uma das oito competências-chave necessárias para a realização pessoal, para um estilo de vida saudável e sustentável, para a empregabilidade, a cidadania ativa e a inclusão social, como sublinha a Recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida ⁽¹³⁾.

A Recomendação do Conselho de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas visa sobretudo uma melhoria das competências linguísticas gerais dos alunos, mas este documento aponta como um dos seus principais objetivos específicos o reforço da aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas. Para alcançar este objetivo, a Recomendação convida os Estados-Membros a que “sempre que possível, explorem formas de ajudar todos os jovens a adquirir antes do fim da educação e formação de nível secundário — além das línguas de escolarização — um nível de competências em pelo menos uma outra língua europeia que lhes permita utilizar efetivamente essa língua 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 alguma fluência” ⁽¹⁴⁾.

Esta edição de 2023 do relatório *Números-chave do ensino das línguas nas escolas da Europa*, sendo a quinta edição, baseia-se, evidentemente, nas quatro edições prévias e, à semelhança das edições anteriores, pretende contribuir para o acompanhamento da evolução política na área do ensino de línguas (estrangeiras) nas escolas da Europa. Embora o foco da investigação sejam as línguas estrangeiras, também são contempladas outras línguas (regionais ou minoritárias, clássicas, etc.).

Em concreto, o presente relatório inclui 51 indicadores que cobrem um vasto leque de tópicos relevantes para a política das línguas (estrangeiras) na União Europeia (UE) e a nível nacional, como:

- a oferta curricular de línguas (estrangeiras);
- o número e a variedade de línguas estudadas pelos alunos;
- a carga horária consagrada ao ensino de línguas estrangeiras;
- os níveis de proficiência previstos para a primeira e a segunda línguas estrangeiras;

⁽¹²⁾ Para obter mais informações sobre o Espaço Europeu da Educação, consultar o sítio Web da Comissão (<https://education.ec.europa.eu/about-eea>).

⁽¹³⁾ Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, JO C 189, 4.6.2018.

⁽¹⁴⁾ Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas, JO C 189, 5.6.2019, p. 17.

- o apoio linguístico para alunos migrantes recém-chegados e o ensino na língua falada em casa;
- os perfis e as qualificações dos professores de línguas estrangeiras;
- a mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras.

A principal fonte de informações deste estudo é a Rede Eurydice, que forneceu informação qualitativa sobre políticas e medidas na área do ensino de línguas (estrangeiras) nas escolas ⁽¹⁵⁾. Esta informação da Rede Eurydice é complementada com dados do Eurostat e dados extraídos de dois estudos internacionais conduzidos pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (OCDE): *Programme for International Students Assessment (PISA)* de 2018 e *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* de 2018 ⁽¹⁶⁾.

O presente relatório abrange 39 sistemas educativos de 37 países-membros ⁽¹⁷⁾ da Rede Eurydice (os 27 Estados-Membros da UE e ainda a Albânia, Bósnia-Herzegovina, Suíça, Islândia, Lichtenstein, Montenegro, Macedónia do Norte, Noruega, Sérvia e Turquia).

Em comparação com as duas últimas décadas, os atuais alunos no ensino primário começam a aprender uma língua estrangeira a partir de uma idade mais precoce

Na maioria dos sistemas educativos, os alunos têm de começar a aprender uma língua estrangeira entre os 6 e os 8 anos. Em seis sistemas educativos (Comunidade germanófona da Bélgica, Grécia, Chipre, Luxemburgo, Malta e Polónia), este requisito é imposto ainda mais cedo (Figura B1). Ao longo das duas últimas décadas, cerca de dois terços dos sistemas educativos aumentaram entre 1 a 7 anos a duração da aprendizagem obrigatória de uma língua estrangeira. Em todos os casos, este aumento deveu-se à antecipação da idade de início da aprendizagem da primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória (Figura B2). Esta tendência reflete o apelo lançado pelo Conselho Europeu na sua reunião de Barcelona em 2002, que convidou os países da UE a tomar medidas para “melhorar o domínio das competências de base, nomeadamente através do ensino de duas línguas estrangeiras, pelo menos, desde a idade mais precoce” ⁽¹⁸⁾.

A obrigação de aprender pelo menos uma língua estrangeira a partir dos primeiros anos do ensino primário (ou até desde o pré-escolar) na maior parte dos sistemas educativos da UE explica a percentagem muito elevada de alunos do ensino primário que, em 2020 (Figura C1a), aprendiam pelo menos uma língua estrangeira (86,1 %). Em comparação com 2013, verifica-se um aumento de 6,7 pontos percentuais (Figura C2). Em 2020, apenas três sistemas educativos (Comunidades francófona e flamenga da Bélgica e os Países Baixos) tinham menos de metade dos alunos do ensino primário a aprender pelo menos uma língua estrangeira (Figura C1). Nestes últimos sistemas educativos, aprender uma língua estrangeira como disciplina obrigatória começa relativamente tarde no ensino

⁽¹⁵⁾ O ano de referência é 2021/2022, exceto para os dados relativos à carga horária, que são de 2020/2021. Estes dados dizem sobretudo respeito ao ensino geral.

⁽¹⁶⁾ Para os dados estatísticos do Eurostat, o ano de referência é 2019/2020, exceto para as séries cronológicas, cujos anos de referência são 2012/2013 e 2019/2020. Os dados estatísticos do Eurostat oferecem informações relativas às taxas de participação dos alunos na aprendizagem de línguas nas escolas. Os questionários contextuais dos estudos da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos foram utilizados para abordar as questões dos alunos que falam em casa uma língua distinta da língua de escolarização (*Programme for International Students Assessment*) e a mobilidade transnacional dos professores de línguas (estrangeiras) e as oportunidades de formação para ensinar em escolas multilingues (*Teaching and Learning International Survey*).

⁽¹⁷⁾ O número de sistemas de educação e formação é superior ao número de países. Isto deve-se ao facto de a Bélgica contar com três sistemas de educação e formação (Comunidade francófona da Bélgica, Comunidade flamenga da Bélgica e Comunidade germanófona da Bélgica)

⁽¹⁸⁾ Conclusões da Presidência – Conselho Europeu de Barcelona de 15 e 16 de março de 2002, C/02/930, p. 19.

primário (Figura B1). Este facto justifica a percentagem relativamente baixa de alunos a aprender línguas no conjunto dos anos do ensino primário.

A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira costuma ser iniciada no fim do ensino primário ou no ensino secundário inferior

Em 2020, no conjunto da UE, 59,2 % dos alunos do ensino secundário inferior estudavam duas línguas estrangeiras ou mais (Figura C3). Na maioria dos sistemas educativos, os alunos iniciam a aprendizagem da uma segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória nos últimos anos de escolaridade do ensino primário ou nos primeiros anos de escolaridade do ensino secundário inferior (Figura B1). Contudo, existem outros padrões que podem justificar parcialmente a taxa global relativamente baixa de alunos que estudam pelo menos duas línguas estrangeiras neste nível de ensino na UE. Por exemplo, em oito sistemas educativos (Bulgária, Hungria, Áustria, Eslovénia, Eslováquia, Listenstaine, Noruega e Turquia) a aprendizagem de duas línguas estrangeiras só se torna obrigatória para todos os alunos do ensino geral quando estes atingem o nível secundário superior. Além disso, sete sistemas educativos (Comunidade francófona da Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Croácia, Suécia e Albânia), não aplicam a medida de tornar a aprendizagem de duas línguas estrangeiras um requisito obrigatório para todos os alunos (Figura B1).

Em alguns países aprender duas línguas é um direito e não uma obrigação

Ao invés de impor a todos os alunos a obrigatoriedade de estudar duas línguas estrangeiras, os currículos nacionais podem contemplar outras formas de garantir que os alunos têm a oportunidade de aprender duas ou mais línguas estrangeiras. Por exemplo, em Espanha, Croácia e Suécia, aprender duas línguas estrangeiras nunca é uma obrigação para todos os alunos mas é um direito que lhes assiste durante a sua trajetória no ensino geral. Tal oportunidade surge no início do secundário inferior (em Espanha) ou no final do ensino primário (na Croácia e Suécia) (Figura B4).

Entre 2013 e 2020, na União Europeia, a percentagem de alunos a aprender pelo menos duas línguas estrangeiras no ensino secundário inferior manteve-se quase inalterável

Entre 2013 e 2020, no conjunto da UE, a proporção de alunos a aprender pelo menos duas línguas estrangeiras no ensino secundário inferior só aumentou 0,8 pontos percentuais. Na maioria dos países, a diferença foi inferior a 10 pontos percentuais. Neste grupo de países (isto é, com uma diferença inferior a 10 pontos percentuais), pouco mais de metade manteve em 2020 uma percentagem abaixo dos 90 %, o que sugere alguma margem para melhoria nas taxas de participação dos alunos que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras (Figura C4).

Em três sistemas educativos, nomeadamente a Comunidade flamenga da Bélgica, Chéquia e França, a percentagem aumentou pelo menos 15 pontos percentuais. Noutros dois países (Eslovénia e Eslováquia) observou-se o contrário: a proporção de alunos do secundário inferior a aprender duas ou mais línguas estrangeiras diminuiu em mais de 25 pontos percentuais⁽¹⁹⁾. Podem identificar-se diferentes razões para esta ocorrência. Por exemplo, na Eslováquia a diminuição pode estar relacionada com a supressão da obrigatoriedade de todos os alunos aprenderem duas línguas estrangeiras neste nível de ensino (Figura B3).

⁽¹⁹⁾ A Polónia também regista uma redução significativa na proporção de alunos do secundário inferior a aprender duas ou mais línguas estrangeiras. Esta redução deveu-se a uma reorganização dos anos de escolaridade entre níveis de ensino, sendo que o ensino secundário passou a incluir 4 anos de escolaridade, dois dos quais não incluem a obrigatoriedade de aprender uma segunda língua estrangeira. Contudo, o ano de escolaridade em que se inicia a aprendizagem obrigatória da segunda língua estrangeira e o número de anos de duração mantiveram-se inalterados (Figura C4).

Os alunos do ensino e formação profissionais não têm as mesmas oportunidades para aprender duas línguas estrangeiras que os seus pares no ensino geral

Em 2020, a nível da UE, a proporção de alunos do ensino e formação profissionais (EFP) no nível secundário superior que aprendiam duas ou mais línguas era de 35,1 %. Trata-se de quase 25 pontos percentuais menos que os seus congéneres no ensino geral (60,0 %). Em 13 sistemas educativos, no ensino secundário superior geral, pelo menos 90 % dos alunos aprendiam duas ou mais línguas estrangeiras, enquanto no nível secundário superior profissional esta percentagem só foi alcançada pela Roménia. De modo semelhante, há apenas um país onde mais de 30,0 % dos alunos do ensino secundário superior geral não aprendem qualquer língua estrangeira (Portugal), *versus* seis no ensino secundário superior profissional (Dinamarca, Alemanha, Estónia, Espanha, Lituânia e Islândia) (Figura C5). Em comparação com 2013, a percentagem de alunos do EFP de nível secundário superior que se encontravam a aprender duas ou mais línguas manteve-se bastante estável na maioria dos países (Figura C6).

Estas estatísticas refletem fielmente as diferenças existentes na oferta de línguas estabelecida nos currículos oficiais para os alunos do ensino geral, por um lado, e para os alunos do EFP, por outro. De facto, em 19 sistemas educativos, no final do ensino secundário, os alunos do EFP terão aprendido duas línguas como disciplinas obrigatórias durante menos anos que os seus pares no ensino geral (Figura B6).

O inglês, como língua estrangeira, é um caso singular

Em quase todos os países europeus, o inglês é a língua estrangeira mais aprendida pelos alunos durante os ensinos primário e secundário (Figura C8). Em 2020, mais de 90 % dos alunos aprendiam inglês em pelo menos um nível de ensino (isto é, ensinos primário, secundário inferior ou secundário superior) em quase todos os países europeus. Em 11 países, mais de 90 % dos alunos aprendiam inglês em todos os níveis de ensino abrangidos (Figura C9).

A elevada percentagem de alunos a aprender inglês está relacionada com o facto de esta língua ter o estatuto de língua estrangeira obrigatória em 21 sistemas educativos no ensino primário e/ou no secundário inferior (Figura B7). Num número ainda mais elevado de sistemas educativos, todas as escolas têm de integrar esta língua na oferta curricular em níveis de ensino específicos (Figura B8a).

Entre 2013 e 2020, verificou-se um aumento substancial nas taxas de participação dos alunos que aprendem inglês no ensino primário

Em 2020, a nível da UE, a percentagem de alunos a aprender inglês era de 98,3 % no ensino secundário inferior e de 95,7 % no ensino secundário superior geral. Recuando a 2013, na vasta maioria dos sistemas educativos, 90 % ou mais dos alunos no ensino secundário inferior e no secundário superior geral também estudavam inglês. Isto significa que, em ambos os níveis de ensino, as taxas de alunos a aprender inglês mantêm-se estáveis e elevadas (Figuras C12b e C12c).

No ensino primário, o panorama é ligeiramente diferente: apenas cerca de um terço dos sistemas educativos registam pelo menos 90 % dos alunos a aprender inglês, tanto em 2013 como em 2020. Entre os dois anos de referência, oito sistemas educativos (Dinamarca, Grécia, Letónia, Portugal, Roménia, Eslovénia, Finlândia e Suécia) registaram uma subida de pelo menos 10 pontos percentuais na aprendizagem de inglês (Figura C12a). Há dois factos mencionados anteriormente que podem justificar este aumento: os alunos começam a aprender uma língua estrangeira numa idade mais precoce e o inglês é a língua estrangeira mais estudada em quase todos os países.

Em 2020, na União Europeia, o francês e o alemão foram as opções mais populares como segunda língua estrangeira

Cerca de um quarto dos sistemas educativos determinam que o francês e/ou o alemão devem estar incluídos no currículo escolar (Figura B8a). Além disso, determinados sistemas educativos fizeram do francês e/ou do alemão disciplinas obrigatórias (Figura B7). Isto acontece especialmente em países multilingues onde estes idiomas são oficiais, como a Bélgica, Luxemburgo e Suíça (Figura A1). Os documentos oficiais também costumam colocar o francês e/ou o alemão entre as línguas que as escolas podem decidir incluir na sua oferta educativa (Figura B8b).

Em 2020, na UE, o francês era a segunda língua estrangeira mais estudada nos ensinos primário e secundário inferior, abrangendo 5,5 % e 30,6 % dos alunos nestes dois níveis, respetivamente. O alemão foi a segunda língua estrangeira mais estudada na UE no ensino secundário superior, com 20,0 % dos alunos a frequentar esta disciplina (Figura C10).

Em comparação com 2013, a percentagem de alunos a aprender francês ou alemão permaneceu estável na maioria dos países (Figuras C13 e C14).

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

As autoridades educativas da maioria dos países europeus colocam menor ênfase no espanhol que no inglês, francês ou alemão. De facto, nenhum país europeu especifica o espanhol como língua estrangeira obrigatória para todos os alunos durante pelo menos um ano de escolaridade (Figura B7), e somente dois países (Suécia e Noruega) exigem que todas as escolas proporcionem aos alunos a oportunidade de aprender espanhol em níveis de ensino específicos (Figura B8a).

Em 2020, na UE, o espanhol era aprendido por 17,7 % dos alunos do ensino secundário inferior e 18,0 % dos alunos do ensino secundário superior. Foi a segunda língua estrangeira mais estudada (com pelo menos 10 % dos alunos a aprendê-la) no secundário inferior na Irlanda, no secundário superior na Alemanha, e em ambos os níveis em França, Suécia e Noruega (Figura C10).

À semelhança das tendências observadas na aprendizagem de francês e alemão, a percentagem de alunos a aprender espanhol também se manteve estável na maioria dos países em comparação com 2013 (Figura C15).

Em 2020, outras línguas estrangeiras que não o inglês, francês, alemão e espanhol foram estudadas com menor frequência na Europa

Em 2020, alguns países assinalaram a aprendizagem de outras línguas que não o inglês, francês, alemão ou espanhol, principalmente por razões históricas ou devido à proximidade geográfica (Figura C11). Assim, as outras línguas estrangeiras aprendidas por um mínimo de 10 % dos alunos no ensino primário ou no ensino secundário geral em qualquer país europeu foram o italiano (na Croácia, Malta, Áustria e Eslovénia), russo (na Bulgária, Chéquia, Estónia, Letónia, Lituânia, Polónia e Eslováquia), dinamarquês (na Islândia), neerlandês (na Comunidade francófona da Bélgica), estónio (na Estónia) e sueco (na Finlândia) (Figura C11).

Contudo, são vários os países que, no currículo escolar, especificam outras línguas que as escolas podem proporcionar, tais como: chinês, árabe, turco, japonês e português. O leque de línguas estrangeiras especificadas é mais elevado no ensino secundário superior geral (Figura B8b). Além disso, diversos países europeus realizam, neste nível de ensino, exames nacionais em línguas menos comuns que conduzem à obtenção de um certificado. Este é, por exemplo, o caso da língua chinesa, para a qual se encontra disponível um exame nacional para fins de certificação em cerca de

um quarto dos países. A França, Noruega e Alemanha são os três países com o maior número de línguas estrangeiras que são objeto de um exame nacional deste tipo: 60, 45 e 24, respetivamente (Figura E7).

Na maioria dos países, a carga horária consagrada às línguas estrangeiras no ensino primário é uma pequena proporção da carga horária total

No ensino primário, na maioria dos sistemas educativos, a carga horária consagrada às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias representa entre 5 % e 10 % da carga horária total alocada a todo o currículo obrigatório. Esta proporção atinge 10 % a 19 % nos anos de escolaridade obrigatórios do ensino secundário geral, durante os quais os alunos aprendem uma ou, por vezes, duas línguas estrangeiras (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 teórico na maioria dos sistemas educativos (Figura E1a). O número relativamente baixo de horas que se observa em alguns sistemas educativos pode ser parcialmente explicado pelo facto de o ensino de línguas estrangeiras não ser obrigatório em todos os anos de escolaridade do ensino primário.

Nos anos de escolaridade obrigatórios do ensino secundário geral, o número de horas letivas por ano teórico varia entre cerca de 75 horas (na Croácia, Albânia e Noruega) a cerca de 185 horas (na Bulgária, Dinamarca, França e Listenstaine (*Gymnasium*)) (Figura E1b). Com 373 horas, Luxemburgo (*enseignement secondaire classique*) destaca-se dos restantes, pois o francês e o alemão, duas das três línguas oficiais aprendidas pelos alunos desde uma idade precoce (Figura B1), consideram-se línguas estrangeiras no currículo.

Entre 2014 e 2021, só uma minoria de países registou mudanças significativas na carga horária consagrada às línguas estrangeiras

Entre 2014 e 2021, a carga horária dedicada às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias manteve-se relativamente estável na maioria dos sistemas educativos. No ensino primário, os sistemas educativos com diferenças entre os dois anos de referência viram a carga horária dedicada às línguas estrangeiras aumentar na maior parte dos casos. Os aumentos mais acentuados, superiores a 50 %, encontram-se na Dinamarca e na Finlândia (Figura E5).

Ao observar os anos de escolaridade obrigatórios do ensino secundário geral, o número de países com uma alteração notória no número de horas letivas é bastante similar ao número de países com nenhuma ou quase nenhuma alteração. Entre os países com diferenças na carga horária não emerge uma tendência clara. Além disso, neste nível as diferenças são menores que as que se verificam no ensino primário. A Dinamarca é o único país com um aumento particularmente elevado (100 %) (Figura E5). Neste país, o estudo de uma segunda língua estrangeira, que costumava ser opcional, tornou-se obrigatório para todos os alunos (Figura B3).

Espera-se que os alunos alcancem o nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas na sua primeira língua estrangeira no final do ensino secundário geral

Praticamente todos os países utilizam o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, estabelecido pelo Conselho da Europa para definir níveis de desempenho para as línguas estrangeiras que sejam internacionalmente comparáveis. No caso da primeira língua estrangeira, a maior parte dos países exige que os alunos atinjam o nível A2 no final do ensino secundário inferior e o nível B2 no final do secundário superior geral. Os currículos da Grécia e da Islândia estabelecem o nível C1 como o nível de desempenho mais elevado no final do ensino secundário superior geral.

Quanto à segunda língua estrangeira, na maioria dos países, os requisitos mínimos são o nível A2 no final do secundário inferior e o nível B1 no final do secundário superior geral. Somente a Itália e a Islândia fixam requisitos mínimos em níveis superiores ao B1 para os alunos do ensino geral no final do seu percurso escolar (B2 e C1, respetivamente) (Figura E6).

Ao comparar os níveis de desempenho dos alunos para a primeira e segunda línguas estrangeiras, prevê-se um nível mais elevado para a primeira língua estrangeira que para a segunda. Só uma minoria de países prevê resultados idênticos no mesmo ponto de referência para a primeira e segunda línguas estrangeiras. Esta discrepância nos níveis de desempenho entre a primeira e segunda línguas estrangeiras não causa surpresa, já que a segunda língua estrangeira é estudada durante um menor número de anos em todos os sistemas educativos (Figuras B2 e B3). A carga horária para a segunda língua estrangeira também é menor (Figura E2).

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

Na maioria dos países europeus, a legislação reconhece oficialmente pelo menos uma língua regional ou minoritária (Figura A1). Este reconhecimento oficial requer, com frequência, a promoção da utilização destas línguas em diferentes campos da esfera pública, incluindo na educação. Contudo, alguns países, como a França, não reconhecem as línguas regionais e minoritárias como línguas oficiais, apesar de contemplarem estas línguas nos seus documentos orientadores de nível superior no âmbito da educação (Figura B9). Além disso, em quase metade dos países, os programas de Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (CLIL, na sigla inglesa) incluem as línguas regionais ou minoritárias como línguas de escolarização juntamente com as línguas oficiais (Figura B12).

Com base nos conteúdos curriculares, o ensino de grego clássico e/ou de latim ocorre principalmente no ensino secundário superior geral. Estas línguas são muito raramente disciplinas obrigatórias. O grego clássico só é obrigatório para todos os alunos na Grécia e em Chipre no ensino secundário inferior e no secundário superior geral. O latim é uma disciplina obrigatória para todos os alunos na Roménia (secundário inferior) e na Croácia, Bósnia-Herzegovina, Montenegro e Sérvia (secundário superior geral). Em vários outros sistemas educativos, o grego clássico e/ou o latim são obrigatórios apenas para os alunos que seguem determinados percursos educativos (Figura B10).

Na União Europeia, cerca de um em cada sete alunos de 15 anos frequenta uma escola linguisticamente heterogénea

As escolas linguisticamente heterogéneas, definidas no âmbito do presente relatório como escolas onde mais de 25 % dos alunos falam em casa uma língua distinta da língua de escolarização, são bastante comuns em muitos países europeus. Em 2018, a nível da UE, 13,3 % dos alunos de 15 anos frequentavam escolas linguisticamente heterogéneas (Figura A4). Este facto pode explicar-se parcialmente pelo contexto linguístico nacional: alguns países têm várias línguas nacionais e/ou línguas regionais, minoritárias ou não territoriais (Figura A1). Esta conclusão também está estreitamente relacionada com a proporção de alunos de origem migrante que não falam a língua de escolarização em casa (Figura A3).

Em 2018, apenas uma minoria de professores a nível da UE informou que tinha formação para lecionar em turmas multilingues obtida durante a sua formação inicial (24,5 %) ou no âmbito de uma atividade de desenvolvimento profissional contínuo (20,1 %). Chipre apresentava a maior proporção de professores que obtiveram formação para lecionar este tipo de turma durante a etapa de formação inicial (48,0 %) e no âmbito do desenvolvimento profissional contínuo (37,7 %) (Figura D3).

Uma minoria de países promove ou apoia financeiramente o ensino na língua materna

Muitas autoridades educativas de nível superior na Europa estão a adotar medidas para apoiar a aprendizagem de línguas dos alunos migrantes recém-chegados nos ensinos primário e secundário inferior. A medida mais popular consiste na oferta de aulas complementares na língua de escolarização; estas aulas são promovidas ou apoiadas financeiramente em quase todos os sistemas educativos (Figura E9). Os testes de diagnóstico da língua de escolarização no final da educação pré-escolar ou no início da escola primária são recomendados ou exigidos pelas autoridades educativas de nível superior em pouco menos de metade dos sistemas educativos. Numa pequena maioria destes sistemas, tais recomendações ou requisitos dizem respeito a toda a população escolar e não apenas a grupos específicos (alunos migrantes recém-chegados, alunos que falam em casa uma língua distinta da língua de escolarização, etc.) (Figura E8).

Promover ou apoiar financeiramente a organização de aulas na língua materna dos alunos migrantes recém-chegados é muito menos comum que organizar aulas complementares na língua de escolarização, já que pouco mais de um terço dos países o faz (Figura E9). Num número menor de países (Estónia, Lituânia, Áustria, Eslovénia, Suécia e Noruega), os alunos de origem migrante têm direito, sob condição, ao ensino na sua língua materna (Figura B11).

A necessidade de professores de línguas estrangeiras competentes no ensino primário e os programas de Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua conduziram a respostas políticas diversificadas na Europa

Nas últimas duas décadas, o ensino de línguas estrangeiras na primária tem vindo a conquistar terreno (Figura B2). Por conseguinte, muitos países colocaram a questão das competências dos professores primários para ensinar línguas estrangeiras. Esta questão refere-se, designadamente, ao nível de especialização dos docentes que lecionam línguas estrangeiras, na medida em que, tradicionalmente, são os docentes generalistas (isto é, aqueles que lecionam todas ou quase todas as disciplinas) que lecionam o currículo neste nível de ensino.

Distinguem-se, em toda a Europa, três abordagens relativamente à designação de professores para lecionar línguas estrangeiras no ensino primário; cada uma destas abordagens é adotada por cerca de um terço dos países. Em primeiro lugar, a responsabilidade pelo ensino de línguas estrangeiras é atribuída exclusivamente a professores especialistas (isto é, aqueles que se especializam no ensino de um número limitado de disciplinas). Em segundo lugar, tal responsabilidade é colocada nas mãos de docentes generalistas. Por último, tanto os docentes generalistas como os especialistas podem lecionar línguas estrangeiras (Figura D1).

Em cerca de dois terços dos países que oferecem programas de CLIL em que, no mínimo, algumas disciplinas são ensinadas numa língua estrangeira, os professores que lecionam este tipo de programa devem possuir qualificações específicas (adicionais). Frequentemente, estes docentes precisam de demonstrar que detêm um conhecimento suficiente da língua em que é ministrado o programa CLIL. A proficiência mínima em língua estrangeira normalmente exigida corresponde ao nível B2 ou ao nível C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Figura D2).

Entre 2013 e 2018, na União Europeia, a percentagem de docentes de línguas estrangeiras que se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais aumentou 14,6 pontos percentuais

Estudar ou lecionar no estrangeiro é uma experiência enriquecedora para qualquer professor ou futuro professor, principalmente para docentes de línguas estrangeiras, já que as visitas ao

estrangeiro contribuem para o desenvolvimento das suas competências linguísticas e para o conhecimento e compreensão da cultura do país onde é falada a língua que eles ensinam.

Em 2018, na UE, cerca de 70 % dos docentes de línguas estrangeiras a lecionar no nível secundário inferior afirmaram ter viajado para o estrangeiro pelo menos uma vez por motivos profissionais como parte da sua formação inicial ou já em serviço. A Espanha, Países Baixos e Islândia apresentavam as percentagens mais elevadas de mobilidade de professores de línguas estrangeiras, com mais de 80 % de docentes a mencionar uma experiência de mobilidade transnacional (Figura D6).

Em todos os países, esta proporção aumentou em comparação com 2013 e, a nível da UE, registou-se uma subida de 14,6 pontos percentuais. O aumento mais acentuado verificou-se nos Países Baixos (26 pontos percentuais) (Figura D6).

A nível da UE, a mobilidade transnacional de mais de um em cada quatro professores de línguas estrangeiras em mobilidade teve o apoio de um programa da União Europeia

Os programas da UE desempenham um papel crucial na mobilidade transnacional de professores de línguas estrangeiras. Em 2018, na maioria dos sistemas educativos, a percentagem de professores de línguas estrangeiras do ensino secundário inferior que se deslocaram ao estrangeiro para fins profissionais através de um programa da UE foi significativamente maior que a percentagem daqueles que se deslocaram ao estrangeiro através de um programa nacional ou regional. A nível da UE, estas percentagens foram de 27,4 % e 15,7 %, respetivamente (Figura D8).

Em contraste com esta tendência, na Comunidade flamenga da Bélgica, França, Croácia, Chipre e Hungria, a contribuição dos programas da UE e dos programas nacionais ou regionais para a mobilidade transnacional de professores de línguas estrangeiras no ensino secundário inferior foi quase idêntica (Figura D8).

Na União Europeia, apenas um terço dos professores de línguas estrangeiras que se deslocaram ao estrangeiro indicou que “ensinar” foi o motivo profissional para a mobilidade

Em 2018, a nível da UE, os principais motivos profissionais para uma deslocação ao estrangeiro (reportados por mais de metade dos professores de línguas estrangeiras do secundário inferior em mobilidade) foram “aprender línguas”, “estudar como parte da sua formação docente” e “acompanhar alunos visitantes”. Outras razões profissionais menos comuns para as deslocações ao estrangeiro (reportadas por cerca de 40 % ou menos dos docentes de línguas estrangeiras do secundário inferior) foram: “estabelecer contactos com escolas no estrangeiro”, “ensinar” e aprender outras áreas disciplinares” (Figura D9).

Em 2018, em quase todos os países, a maioria dos docentes de línguas estrangeiras em mobilidade reportou ter-se deslocado para outro país por um período inferior a 3 meses (isto é, estadias curtas). A Espanha, a França e a Itália são exceções, já que a maioria dos seus docentes de línguas estrangeiras em mobilidade indicou estadias por períodos mais longos (Figura D10).

CONTEXTO

A Europa caracteriza-se como um rico mosaico de línguas, em que cada língua consubstancia uma história cultural específica. As línguas podem ser faladas no conjunto do território de um país, ou podem ter uma base regional no seio de um país. Também é comum que os países partilhem a mesma língua com outros países com os quais fazem fronteira, refletindo assim uma história comum.

A natureza multilíngue da Europa pode ser abordada a partir de diferentes ângulos, sendo um deles o reconhecimento oficial das línguas pelas autoridades europeias ou nacionais. Por conseguinte, este capítulo começa por apresentar o conjunto das línguas oficiais dos 37 países europeus que participam no atual relatório (Figura A1), com base em informação fornecida pela Rede Eurydice.

Para evidenciar a diversidade linguística na Europa, o capítulo também analisa a proporção de alunos que não falam a língua de escolarização em casa (Figuras A2 e A3) e o grau de heterogeneidade linguística nas escolas da Europa (Figura A4). Estes indicadores baseiam-se em dados extraídos do *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2018 ⁽²⁰⁾, que abrangem todos os países participantes neste relatório à exceção de Listenstaine, que não participou no estudo PISA 2018.

A MAIORIA DOS PAÍSES EUROPEUS RECONHECE OFICIALMENTE OUTRAS LÍNGUAS PARA ALÉM DA(S) LÍNGUA(S) NACIONAL(-AIS)

A União Europeia (UE) conta com 24 línguas oficiais com estatuto de língua nacional em pelo menos um dos Estados-Membros ⁽²¹⁾. Portanto, as regulamentações e outros documentos de aplicação geral são elaborados nas ditas 24 línguas oficiais. Há menos línguas oficiais que Estados-Membros na EU e isso deve-se ao facto de alguns países partilharem a mesma língua: alemão, grego, inglês, francês, neerlandês e sueco são línguas nacionais oficiais em mais de um país. Para além das 24 línguas oficiais da UE, há mais duas línguas que são línguas nacionais em Estados-Membros da UE (o turco é uma das duas línguas nacionais em Chipre, e o luxemburguês é uma das três línguas nacionais no Luxemburgo). Em síntese, os Estados-Membros da UE têm, no total, 26 línguas nacionais.

A maior parte dos países europeus (Estados-Membros da UE e países fora da UE ⁽²²⁾) só reconhece um idioma como língua nacional (Figura A1). Em contraste, a Irlanda, Chipre, Malta e Finlândia têm duas línguas nacionais. Na Bélgica, Luxemburgo e Bósnia-Herzegovina há três línguas nacionais. Contudo, na Bélgica, as línguas nacionais são utilizadas em áreas linguísticas delimitadas e não são reconhecidas como línguas administrativas na globalidade do território do país (só a Região Bruxelas-Capital é bilingue, na medida em que utiliza o neerlandês e o francês). A Suíça é um caso semelhante, pois apesar de contar com quatro línguas oficiais, a maioria dos seus cantões é monolíngue. De facto, o alemão é a única língua oficial em 17 cantões suíços. Outros quatro cantões são francófonos e um cantão é de expressão italiana. Além disso, três cantões são bilingues (alemão e francês), enquanto um é trilingue (alemão, italiano e romanche).

Mais de metade dos países abrangidos por este relatório reconhece oficialmente as línguas regionais ou minoritárias dentro das suas fronteiras para efeitos legais ou administrativos. A presença destas línguas (e o seu número) depende de uma variedade de fatores, como a história cultural e política de

⁽²⁰⁾ Para mais informação sobre o estudo PISA, consultar a secção "Bases de dados e terminologia estatística".

⁽²¹⁾ Búlgaro, croata, checo, dinamarquês, neerlandês, inglês, estónio, alemão, finlandês, francês, grego, húngaro, irlandês, italiano, letão, lituano, maltês, polaco, português, romeno, eslovaco, esloveno, espanhol e sueco.

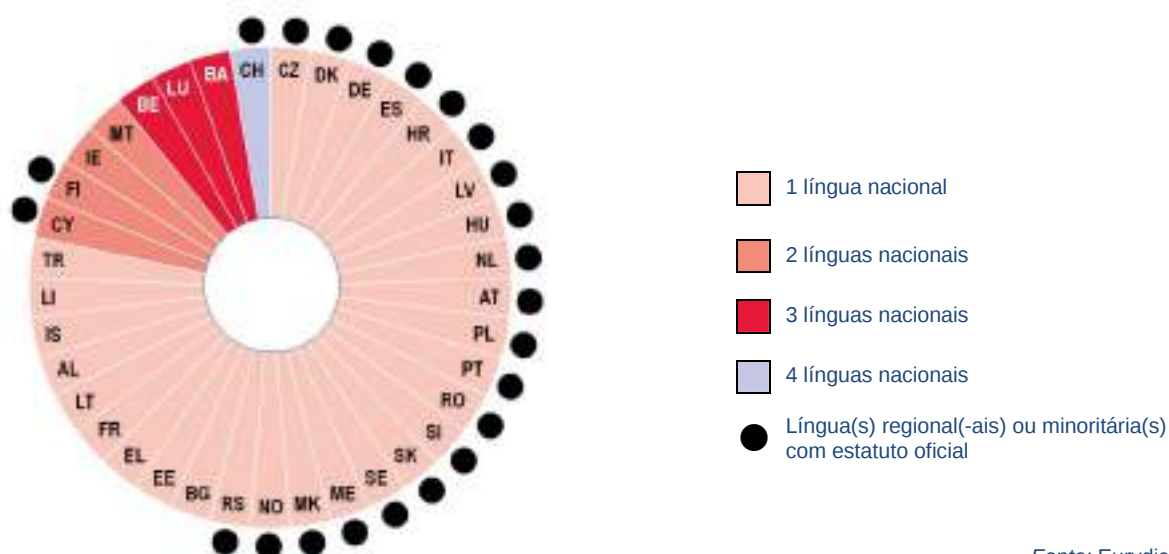
⁽²²⁾ Neste relatório, a cobertura dos países vai mais além dos países da UE. Para obter detalhes sobre a cobertura geográfica, deve consultar a introdução ao relatório.

cada país, a sua posição geográfica, a sua dimensão e/ou o número de línguas nacionais que são faladas no seu território. O estatuto de língua regional ou minoritária oficialmente reconhecida é habitualmente atribuído às línguas dentro da área geográfica – geralmente uma região – em que são amplamente faladas. Em geral, é necessário que uma determinada proporção da população fale a língua minoritária para esta seja classificada como uma língua oficial. Por exemplo, a Eslováquia e a Sérvia reconhecem oficialmente uma língua minoritária e esta pode ser utilizada para fins legais e administrativos em qualquer unidade administrativa local em que a população minoritária represente pelo menos 15 % do total de habitantes. Na Polónia, Roménia e Macedónia do Norte, o limiar é fixado em 20 %. Na Hungria, se a população minoritária excede 10 %, a autoridade local autónoma para as minorias pode exigir que a língua minoritária seja usada em complemento da língua nacional em decretos governamentais locais, formulários oficiais e locais de afixação oficiais, e também nos meios de comunicação locais. Se a população minoritária exceder 20 % do número total de habitantes, podem ser concedidos direitos adicionais mediante solicitação. Podem, por exemplo, ser contratados funcionários públicos locais que falem a língua minoritária.

O número de línguas regionais ou minoritárias reconhecidas como oficiais varia consoante o país. A Letónia, Países Baixos e Portugal contam apenas uma língua regional oficial. Em contraste, a Itália, Hungria, Polónia, Roménia e Sérvia têm mais de 10 línguas regionais ou minoritárias oficiais. Algumas línguas regionais ou minoritárias são oficialmente reconhecidas em vários países. É o caso de algumas línguas eslavas (checo, croata, polaco, eslovaco e ucraniano) e do alemão e húngaro, reconhecidos como línguas regionais ou minoritárias em mais de três países da UE.

Outra característica do panorama linguístico na Europa é a existência de línguas não territoriais, ou seja, “línguas utilizadas por nacionais do Estado que se distinguem da língua ou línguas utilizadas pelo resto da população desse Estado mas que, embora tradicionalmente utilizadas dentro do território do Estado, não podem ser identificadas com uma área geográfica particular do mesmo” (Conselho da Europa, 1992). O romani é um exemplo típico de uma língua não territorial, sendo oficialmente reconhecido em 11 países, nomeadamente a Chéquia, Alemanha, Hungria, Áustria, Polónia, Roménia, Eslováquia, Finlândia, Suécia, Macedónia do Norte e Sérvia.

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



Fonte: Eurydice.

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

	Língua(s) nacional(-ais)	Língua(s) regional(-ais) e/ou minoritária(s) com estatuto oficial		Língua(s) nacional(-ais)	Língua(s) regional(-ais) e/ou minoritária(s) com estatuto oficial
BE	alemão, francês, neerlandês		PL	polaco	bielorrusso, checo, cassúbio, alemão, hebraico, arménio, karaim, lituano, romani, russo, eslovaco, tártaro, ucraniano, yiddish
BG	búlgaro		PT	português	mirandês
CZ	checo	alemão, polaco, romani, eslovaco	RO	romeno	búlgaro, checo, alemão, grego, croata, húngaro, italiano, polaco, romani, russo, eslovaco, sérvio, turco, ucraniano
DK	dinamarquês	alemão, feroês, gronelandês	SI	esloveno	húngaro, italiano
DE	alemão	dinamarquês, frísio, baixo alemão, romani, sorábio	SK	eslovaco	búlgaro, checo, alemão, croata, húngaro, polaco, romani, russo, ucraniano
EE	estónio		FI	finlandês, sueco	romani, sami
IE	inglês, irlandês		SE	sueco	finlandês, meänkieli, romani, sami, yiddish
EL	grego		AL	albanês	
ES	espanhol	catalão, valenciano, basco, galego, occitano	BA	bósnio, croata, sérvio	
FR	francês		CH	alemão, francês, italiano, romanche	franco-provençal, yénish
HR	croata	checo, húngaro, italiano, eslovaco, sérvio	IS	islandês	
IT	italiano	catalão, alemão, grego, francês, franco-provençal, friuliano, croata, ladino, occitano, esloveno, albanês, sardenho	LI	alemão	
CY	grego, turco	maronita (árabe cipriota), arménio	ME	montenegrino	bósnio, croata, albanês, sérvio
LV	letão	liv (livoniano)	MK	macedónio	bósnio, romani, albanês, sérvio, turco
LT	lituano		NO	norueguês (duas variedades: bokmål e nynorsk)	finlandês, kven, sami
LU	alemão, francês, luxemburguês		RS	sérvio	bósnio, búlgaro, checo, montenegrino, croata, húngaro, macedónio, romani, romeno, russo, eslovaco, albanês
HU	húngaro	búlgaro, alemão, grego, croata, arménio, polaco, romani, romeno, russo, eslovaco, esloveno, sérvio, ucraniano	TR	turco	
MT	inglês, maltês				
NL	neerlandês	frísio			
AT	alemão	checo, croata, húngaro, romani, eslovaco, esloveno			

Notas explicativas

Esta figura agrupa as línguas regionais, minoritárias e não territoriais com estatuto oficial sob o título “línguas regionais ou minoritárias com estatuto oficial”.

As línguas enumeradas no quadro são indicadas por ordem alfabética de acordo com o seu código ISO (International Organization for Standardization) 639-3 (ver <http://www.sil.org/iso639-3/>, último acesso: 27 junho 2022). As línguas que não têm um código ISO 639-3 atribuído são especificadas nas notas específicas relativas aos países.

Para as definições de “língua não territorial”, “língua oficial”, “língua regional ou minoritária” e “língua nacional”, consultar o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

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 Turquia: todos estes países atribuíram o estatuto de língua oficial à(s) sua(s) língua(s) gestual(-ais).

Bélgica: as diferentes línguas nacionais são utilizadas apenas em áreas delimitadas.

Espanha: a língua nacional, o espanhol, coexiste com outras línguas em algumas comunidades autónomas (ver as línguas enumeradas no quadro) e partilha com elas o estatuto de língua oficial. As línguas co-oficiais também são línguas de escolarização. Para além das línguas enumeradas, o asturiano, que não tem estatuto oficial, é uma língua protegido por lei, sendo ensinada nos ensinos primário e secundário geral na comunidade autónoma das Astúrias (Figura B9).

Hungria: o boyash, um dialeto do romani, também é uma língua oficialmente reconhecida.

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

Polónia: para além das línguas indicadas no quadro, o lemko também é uma língua minoritária oficialmente reconhecida.

Eslováquia: para 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 integradas no quadro jurídico relativo à utilização das línguas das minorias nacionais (Lei 184/1999) e, por conseguinte, não constam do quadro.

Finlândia: a lei finlandesa não reconhece as línguas minoritárias oficiais, mas o romani e o sami (ver as línguas enumeradas) têm um estatuto de proteção em vários documentos legais.

Suíça: as diferentes línguas nacionais são utilizadas apenas em áreas delimitadas. No que toca às línguas regionais e minoritárias, para além das indicadas no quadro, o franche-comté (ou frainc-comtou) também é oficialmente reconhecido como uma língua minoritária.

O mosaico de línguas europeias não ficaria completo sem mencionar as línguas gestuais. Atualmente, quase todos os países abrangidos por este relatório reconhecem oficialmente a(s) sua(s) língua(s) gestual(-ais) ⁽²³⁾. Em países que não contam com tal reconhecimento, é normal existirem quadros jurídicos que estabelecem o direito às pessoas com deficiências auditivas ou de elocução (perturbação da fala) de comunicar numa língua gestual (p. ex. Polónia e Sérvia).

CERCA DE UM EM CADA DEZ ALUNOS DE 15 ANOS NA UE FALA EM CASA UMA LÍNGUA DISTINTA DA LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO

O estudo PISA permite avaliar a percentagem de alunos de 15 anos que falam (e que não falam) em casa a língua utilizada para responder aos testes, considerada uma variável *proxy* para a língua de escolarização.

A nível da UE, 88,5 % dos alunos de 15 anos falam sobretudo a língua de escolarização em casa, enquanto 11,5 % falam uma língua diferente.

A Figura A2 mostra as percentagens de alunos de 15 anos nos países europeus (Estados-Membros da UE e países fora da UE) que falam habitualmente em casa uma língua diferente da língua de escolarização.

O Luxemburgo e Malta lideram a lista dos países com a percentagem mais elevada (20 % ou mais) de alunos de 15 anos que falam em casa uma língua que difere da língua de escolarização. No Luxemburgo, 82,9 % dos alunos de 15 anos não falam a língua de escolarização em casa. Neste país, 40,3 % dos alunos indicam que em casa costumam falar luxemburguês ⁽²⁴⁾, uma língua germânica que, apesar de ser uma das três línguas oficiais do país (Figura A1), não é usada na escolarização. Em Malta, que é um país bilingue, todos os alunos realizam o teste do PISA em inglês, uma das duas línguas amplamente utilizadas em contexto escolar. No entanto, 82,8 % dos alunos falam uma língua diferente em casa: neste grupo, a maioria (75,2 %) fala maltês em casa.

A Suíça também regista uma percentagem relativamente alta de alunos de 15 anos que falam em casa uma língua distinta da língua de escolarização (27,0 %). Neste país multilingue, a maioria dos alunos falantes de alemão, francês ou italiano (ou respetivos dialetos) utiliza a mesma língua em casa e na escola, mas há uma parcela significativa de alunos que fala em casa uma língua que difere da língua de escolarização.

⁽²³⁾ Ver as notas específicas por país relativas à Figura A1.

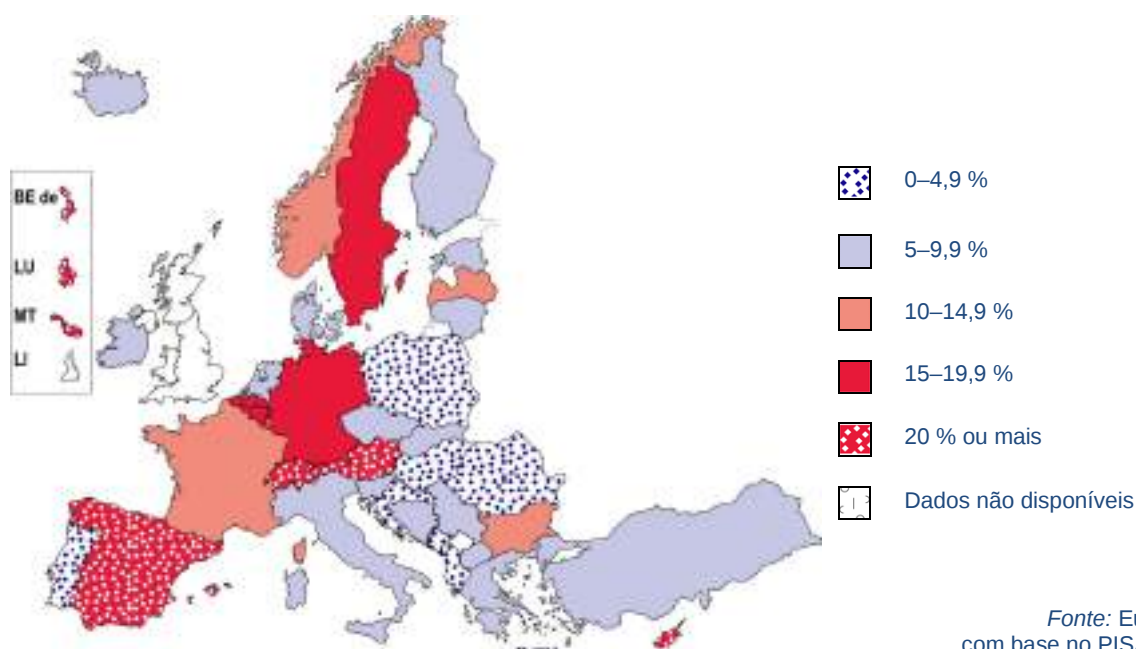
⁽²⁴⁾ A percentagem, apresentada no texto, de alunos que falam línguas específicas em casa baseia-se em informações fornecidas pelo inquérito PISA (para obter o *link* para a base de dados do PISA, consultar a secção “Bases de dados e terminologia estatística”). Estes dados não são apresentados na figura ou no Anexo 1.

Outros países (ou sistemas educativos) onde 20 % ou mais de alunos de 15 anos costumam falar em casa uma língua distinta da língua de escolarização são a Comunidade germanófono da Bélgica (24,1 %), Chipre (22,3 %), Espanha (20,6 %) e Áustria (20,5 %). Seguem-se os outros dois sistemas educativos belgas (as Comunidades francófona e flamenga), a Alemanha e a Suécia, onde 17 % a 18 % dos alunos falam habitualmente em casa uma língua distinta da língua de escolarização.

Em contraste com os países mencionados supra, a Polónia apresenta uma população de 15 anos especialmente homogénea em termos linguísticos, com apenas 1,7 % dos alunos a falar em casa uma língua distinta da língua de escolarização. A percentagem também é relativamente baixa – inferior a 5 % – na Croácia, Hungria, Portugal, Roménia, Albânia e Montenegro.

Em mais de metade dos países analisados (20 países), entre 5 % e 15 % dos alunos de 15 anos falam habitualmente em casa uma língua que difere da língua de escolarização.

Figura A2: Percentagem de alunos de 15 anos que falam habitualmente em casa uma língua distinta da língua de escolarização, 2018



Notas explicativas

Os dados baseiam-se na pergunta incluída no estudo PISA “Que língua falas habitualmente em casa?” (ST022Q01TA). No inquérito, a categoria “Língua do teste” (Língua 1) é usada como substituta (*proxy*) em representação dos alunos que falam em casa a mesma língua que na escola.

Falar em casa um dialeto de uma determinada língua considera-se equivalente a falar a língua padrão. Esta abordagem tem vindo a ser usada na maioria dos países que participam no estudo PISA. Como esta abordagem ainda não foi aplicada à Comunidade germanófono da Bélgica e à Itália, os dialetos foram recodificados em conformidade.

Ver Anexo 1 para consultar os dados e os erros padrão (EP). Para informações adicionais sobre o PISA, ver a secção “Bases de dados e terminologia estatística”.

Olhando para a evolução entre 2003 e 2018, constata-se que a percentagem de alunos que em casa falam habitualmente outra língua que não a língua de escolarização aumentou de forma substancial – em 14,9 pontos percentuais – na Suíça (ver Anexo 1). Este aumento também foi significativo – cerca de 10 pontos percentuais – na Comunidade francófona da Bélgica, Alemanha e Suécia. Na maior parte destes países, esta subida ocorreu sobretudo entre 2003 e 2015. Contudo, na Alemanha, a percentagem de alunos que em casa costumam falar uma língua distinta da língua de escolarização 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 acolhido, em 2015 e 2016, mais de 1 milhão de requerentes de asilo – sobretudo indivíduos que fugiam da guerra no Afeganistão, Iraque e Síria.

OS ALUNOS QUE NÃO FALAM A LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO EM CASA NÃO SE ENCONTRAM APENAS ENTRE AS POPULAÇÕES IMIGRANTES

Identificar as populações que não falam a língua de escolarização em casa pode contribuir para a formulação de medidas de apoio linguístico mais adequadas. A Figura A3 mostra as percentagens de alunos que falam e que não falam a mesma língua na escola e em casa entre as populações imigrantes e não imigrantes. Ambas as populações são definidas com base no local de nascimento dos progenitores. Assim, um aluno é considerado “imigrante” se ambos os progenitores nasceram no estrangeiro. O aluno imigrante pode ter nascido no seu país de residência (segunda geração de imigrantes) ou no estrangeiro (primeira geração de imigrantes). Um aluno é considerado “não imigrante” se, pelo menos, um dos progenitores tiver nascido no seu país de residência.

Como demonstra a figura, ter pais que nasceram no estrangeiro não significa obrigatoriamente que o aluno não fala a língua de escolarização em casa. A nível da UE, 5,6 % dos alunos de 15 anos são imigrantes que falam habitualmente a língua de escolarização em casa (dados a vermelho-claro no lado esquerdo da figura). Uma percentagem ligeiramente superior de alunos de 15 anos – 6,9 % – refere-se a imigrantes que não falam a língua de escolarização em casa (dados a vermelho-escuro no lado esquerdo da figura). Por outras palavras, cerca de metade dos alunos de 15 anos na UE cujos progenitores nasceram no estrangeiro indica falar a língua de escolarização em casa.

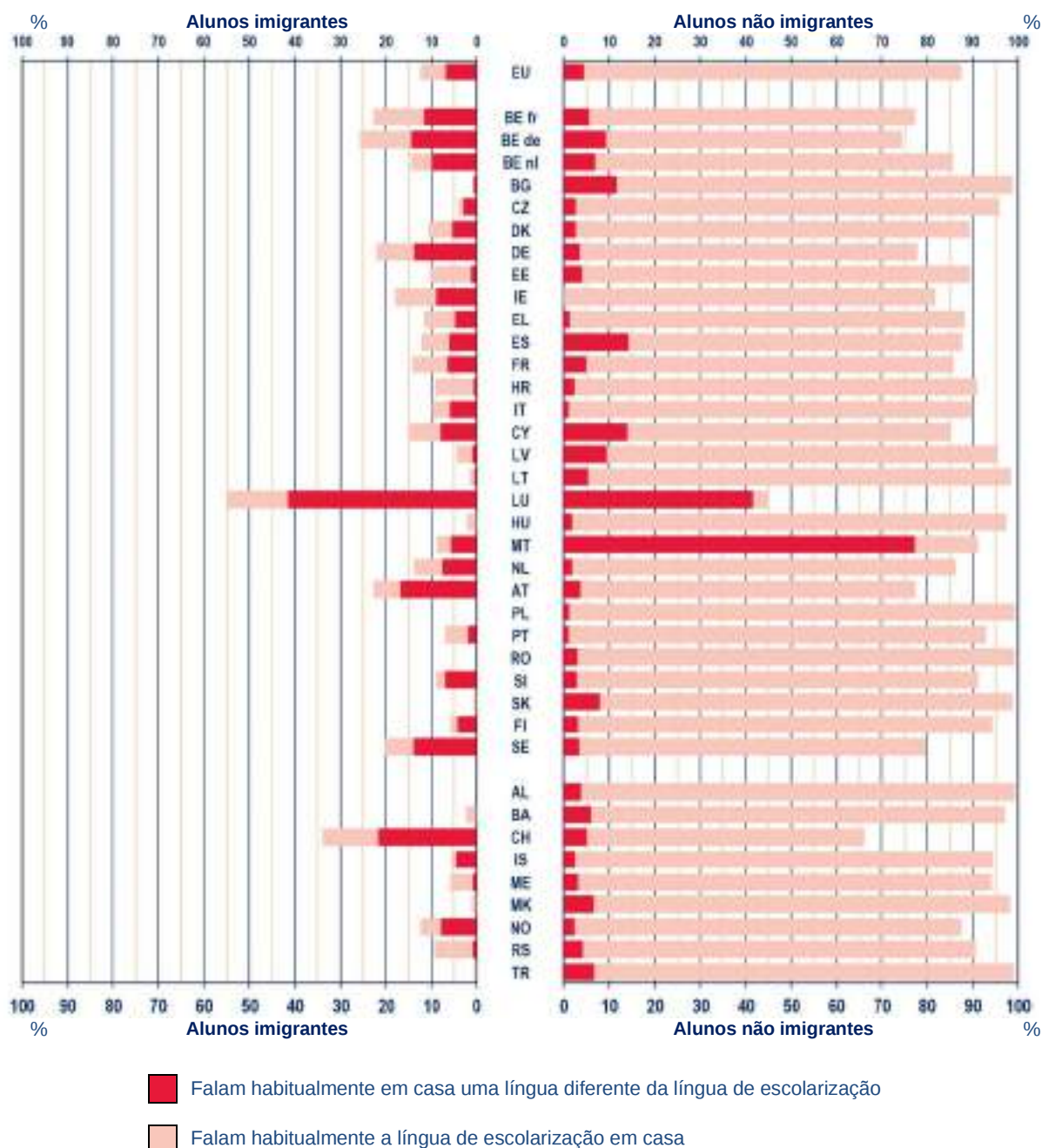
Por outro lado, o facto de o aluno ser não migrante não implica necessariamente que fale a língua de escolarização em casa. A nível da UE, 4,4 % dos alunos de 15 anos são não imigrantes que em casa não falam a língua de escolarização (dados a vermelho-escuro no lado direito da figura).

Passando dos dados relativos à UE para os dados a nível nacional, a figura demonstra que a situação dos países é muito variada no que toca à proporção de alunos imigrantes entre a população discente (total das duas categorias no lado esquerdo da figura). Em vários países (ou sistemas educativos), 20 % ou mais de alunos de 15 anos são imigrantes (Comunidades francófona e germanófona da Bélgica, Alemanha, Luxemburgo, Áustria, Suécia e Suíça). Em todos estes países, pelo menos metade dos alunos imigrantes falam em casa uma língua distinta da língua de escolarização (podem comparar-se os dados a vermelho-claro e a vermelho-escuro no lado esquerdo da figura). Em países com percentagens mais baixas de alunos de 15 anos de origem migrante (menos de 20 %), as situações variam. Por exemplo, na Estónia, Croácia e Sérvia, em que cerca de 10 % da população discente de 15 anos é imigrante, quase todos os alunos imigrantes falam a língua de escolarização em casa. Em contraste, na Eslovénia, que tem uma proporção comparável de imigrantes entre a população discente, a maioria dos alunos imigrantes (cerca de 80 %) fala em casa uma língua diferente da língua de escolarização.

No que toca aos alunos não imigrantes (no lado direito da figura), Luxemburgo e Malta exibem os padrões mais extremos. Em Malta, 77,2 % dos alunos de 15 anos são não imigrantes que falam habitualmente em casa uma língua distinta da língua aplicada no teste PISA. Isto deve-se ao facto de a maioria dos alunos de Malta falar maltês em casa, enquanto na escola usa o inglês e o maltês, sendo que a primeira destas línguas foi usada para responder ao teste PISA (para detalhes adicionais, consultar a análise relacionada com a Figura A2). No Luxemburgo, 41,5 % dos alunos de 15 anos são não imigrantes que falam habitualmente em casa uma língua que difere da língua de escolarização (para detalhes adicionais, consultar a análise relacionada com a Figura A2). Outros

países com percentagens relativamente altas de alunos não imigrantes que falam em casa uma língua diferente da língua de escolarização (mais de 10 %) são a Bulgária, Espanha e Chipre.

Figura A3: Percentagens de alunos de 15 anos imigrantes e não imigrantes, segundo a língua falada em casa, 2018



Fonte: Eurydice, com base no PISA 2018.

Notas explicativas

Os dados são calculados com base na pergunta colocada no inquérito PISA “Que língua falas habitualmente em casa?” (ST022Q01TA). No inquérito, a categoria “Língua do teste” (Língua 1) é usada como substituta (*proxy*) em representação dos alunos que falam em casa a mesma língua que na escola.

Falar em casa um dialeto de uma determinada língua considera-se equivalente a falar a língua padrão. Esta abordagem tem vindo a ser usada na maioria dos países que participam no estudo PISA. Como esta abordagem ainda não foi aplicada à Comunidade germanófona da Bélgica e à Itália, os dialetos foram recodificados em conformidade.

A categoria “alunos imigrantes” corresponde a alunos cujos progenitores nasceram no estrangeiro. Esta categoria reúne duas categorias distintas do PISA para alunos imigrantes, nomeadamente (1) o aluno e ambos os progenitores

nasceram no estrangeiro (isto é, primeira geração de imigrantes); e (2) o aluno nasceu no país do teste, mas ambos os progenitores nasceram no estrangeiro (isto é, segunda geração de imigrantes).

Ver Anexo 1 para os dados e erros padrão (EP). Para informações adicionais sobre o PISA, ver a secção “Bases de dados e terminologia estatística”.

Notas específicas relativas aos países

Bulgária, Irlanda, Hungria, Polónia, Roménia, Eslováquia, Albânia, Bósnia-Herzegovina, Macedónia do Norte e Turquia: pelo menos uma categoria de alunos não é mostrada na figura devido a uma amostra insuficiente (continha menos de 30 alunos). Ver Anexo 1 para obter detalhes acerca da categoria ou categorias em questão.

OS PAÍSES EUROPEUS DIFEREM MUITO QUANTO À PROPORÇÃO DE ALUNOS EM ESCOLAS LINGUISTICAMENTE HETEROGÊNEAS

O ensino e a aprendizagem em contextos linguisticamente heterogêneos podem proporcionar uma oportunidade para os alunos tomarem consciência de outras línguas e culturas e, desse modo, enriquecerem a sua experiência escolar. Contudo, a diversidade linguística da população discente também pode constituir um desafio para professores, alunos e, de um modo geral, para os respetivos sistemas educativos. Como tal, pode haver necessidade de adotar medidas específicas para melhorar o nível de proficiência dos alunos na língua de escolarização e apoiar os professores na gestão de turmas multilingues e, em alguns casos, multiculturais.

A heterogeneidade linguística nas escolas, aqui definida como a existência de mais de 25 % de alunos que falam em casa uma língua distinta da língua de escolarização, varia entre os países (Figura A4), o que pode ser parcialmente explicado pelo contexto linguístico nacional: alguns países têm várias línguas nacionais e/ou regionais, línguas minoritárias ou não territoriais (Figura A1). Este fenómeno também se encontra estreitamente ligado à percentagem de alunos de origem migrante que não falam a língua de escolarização em casa (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 de escola.

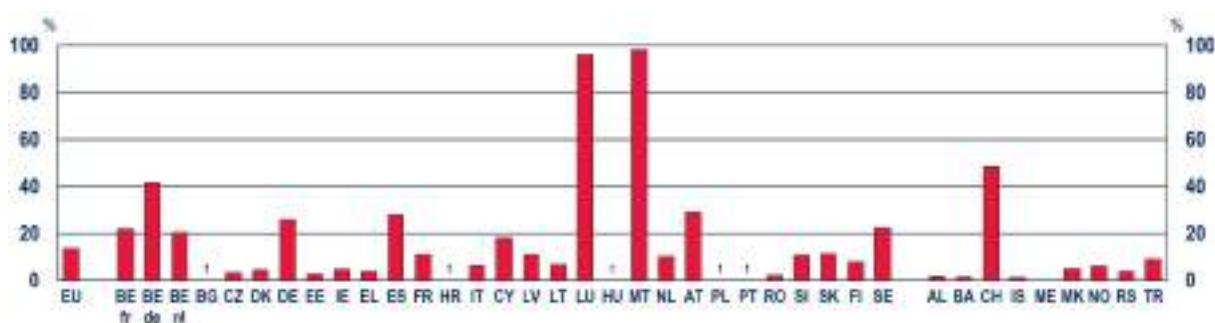
A nível da UE, 13,3 % dos alunos de 15 anos frequentam escolas linguisticamente heterogêneas.

Luxemburgo e Malta têm as percentagens mais altas de alunos de 15 anos a frequentar escolas linguisticamente heterogêneas (96,2 % e 98,0 %, respetivamente). No Luxemburgo, muitos alunos falam luxemburguês em casa, que é uma das três línguas oficiais do Luxemburgo (Figura A1) mas que não é usada na escola (ver a análise relacionada com a Figura A2). Em Malta, a maioria dos alunos fala maltês em casa, enquanto na escola utiliza o inglês e o maltês, tendo a primeira destas línguas sido utilizada para realizar o teste PISA (ver a análise relacionada com a Figura A2).

Para além de Luxemburgo e Malta, a Bélgica, Alemanha, Espanha, Áustria, Suécia e Suíça também registam percentagens relativamente altas de alunos de 15 anos em escolas linguisticamente heterogêneas (mais de 20 %).

Em contraste, numa série de países europeus, menos de 5 % dos alunos de 15 anos frequentam escolas linguisticamente heterogêneas (Chéquia, Dinamarca, Estónia, Irlanda, Grécia, Roménia, Albânia, Bósnia-Herzegovina, Islândia e Sérvia).

Figura A4: Percentagem de alunos de 15 anos que frequentam escolas onde mais de 25 % dos alunos falam habitualmente em casa uma língua distinta da língua de escolarização, 2018



Fonte: Eurydice, com base no PISA 2018.

Notas explicativas

Os dados são calculados a partir da pergunta colocada no inquérito PISA “Que língua falas habitualmente em casa?” (ST022Q01TA). No inquérito, a categoria “Língua do teste” (Língua 1) é usada como substituta (*proxy*) em representação dos alunos que falam em casa a mesma língua que na escola.

Falar em casa um dialeto de uma determinada língua considera-se equivalente a falar a língua padrão. Esta abordagem tem vindo a ser usada na maioria dos países que participam no estudo PISA. Como esta abordagem ainda não foi aplicada à Comunidade germanófono da Bélgica e à Itália, os dialetos foram recodificados em conformidade.

Ver Anexo 1 para os dados e erros padrão (EP). Para informações adicionais sobre o PISA, ver a secção “Bases de dados e terminologia estatística”.

Notas específicas relativas aos países

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

Áustria e Eslovénia: como unidade de amostragem foi utilizado um programa ministrado numa escola e não a escola inteira.

ORGANIZAÇÃO

SECÇÃO I – ESTRUTURAS

As competências linguísticas são cruciais para a mobilidade, a cooperação e a compreensão mútua na Europa. Também desempenham um papel fundamental na construção do Espaço Europeu da Educação, um verdadeiro espaço comum para uma educação de qualidade e uma aprendizagem ao longo da vida além-fronteiras ⁽²⁵⁾. Em 2002, os Chefes de Estado e de Governo da UE reunidos em Barcelona apelaram à adoção de medidas adicionais para “melhorar o domínio das competências de base, nomeadamente através do ensino de duas línguas estrangeiras, pelo menos, desde a idade mais precoce” ⁽²⁶⁾. O objetivo de todos os jovens adquirirem competências em duas línguas, para além da língua de escolarização, até ao final do ensino secundário superior foi recentemente reiterado na Recomendação do Conselho de maio de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas ⁽²⁷⁾.

Esta secção centra-se na oferta de línguas estrangeiras na educação pré-escolar e nos ensinos primário e secundário, conforme estipulado nos currículos nacionais ou outros documentos de orientação emitidos a nível superior. Indica o número de línguas estrangeiras obrigatórias para todos os alunos e a duração dessa oferta obrigatória. Numa primeira parte, examina a idade a partir da qual os alunos na educação pré-escolar e nos ensinos primário e secundário geral devem começar a aprender a primeira e segunda línguas estrangeiras (Figura B1). Analisa o número de anos durante os quais a primeira e segunda línguas estrangeiras são de frequência obrigatória para todos os alunos e explora a evolução desta duração a partir de 2003 (Figuras B2 e B3). O quadro da oferta de línguas estrangeiras nos ensinos primário e secundário geral fica completo com um destaque sobre o direito de os alunos escolherem línguas estrangeiras como parte das disciplinas opcionais no currículo escolar (Figura B4).

Esta secção termina com a análise das diferenças entre os alunos do ensino e formação profissionais (EFP) e os alunos do ensino geral no que diz respeito à aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras. Em concreto, foca a diferença no número de anos durante os quais os alunos no ensino geral ou no EPF têm de estudar uma ou duas línguas estrangeiras (Figuras B5 e B6).

Todos os indicadores nesta secção recorrem a dados recolhidos através da Rede Eurydice, abrangendo 39 sistemas educativos em 37 países ⁽²⁸⁾.

A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA TORNA-SE OBRIGATÓRIA ANTES DOS 6 ANOS EM SEIS SISTEMAS EDUCATIVOS

A Figura B1 apresenta a idade de início da aprendizagem da primeira e da segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias para todos os alunos nos ensinos primário e secundário geral e, em alguns casos, também na educação pré-escolar.

Na maioria dos sistemas educativos, a idade de início da aprendizagem da primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória varia entre os 6 e os 8 anos, o que corresponde ao(s)

⁽²⁵⁾ Para obter mais informações sobre o Espaço Europeu da Educação, consultar o sítio de Internet da Comissão (<https://education.ec.europa.eu/about-eea>).

⁽²⁶⁾ Conclusões da Presidência – Conselho Europeu de Barcelona 15 e 16 de março de 2002, C/02/930, p. 19.

⁽²⁷⁾ Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas, JO C 189, 5.6.2019, p. 8.

⁽²⁸⁾ Para obter detalhes sobre a cobertura geográfica deste relatório, consultar a parte introdutória.

primeiro(s) ano(s) do ensino primário ou da escolaridade obrigatória. Em seis sistemas educativos, a primeira língua estrangeira é introduzida antes dos 6 anos de idade: aos 3 anos na Comunidade germanófona da Bélgica, Luxemburgo e Polónia, aos 4 anos na Grécia e aos 5 anos em Chipre e Malta. Nestes países, à exceção de Malta, a obrigação de aprender a primeira língua estrangeira começa na educação pré-escolar e aplica-se a todas as crianças nesta etapa educativa ⁽²⁹⁾.

Na Estónia, Suécia e Islândia, as escolas têm alguma autonomia para determinar o ano de escolaridade em que a primeira língua estrangeira é introduzida como disciplina obrigatória. As autoridades educativas de nível superior definem um intervalo de idades (ou de anos de escolaridade) para a introdução das línguas estrangeiras: entre os 7 e os 9 anos na Estónia e Suécia, e entre os 6 e os 9 anos na Islândia. As escolas na Estónia (Figura C1b) e na Islândia ⁽³⁰⁾ costumam iniciar o ensino das línguas estrangeiras quando os alunos têm 9 anos. Na Suécia, a aprendizagem de línguas estrangeiras começa geralmente aos 7 anos.

A idade máxima em que os alunos devem iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira é aos 10 anos. Este é o caso em algumas partes da Comunidade francófona da Bélgica e na Comunidade flamenga da Bélgica.

A Irlanda é o único país onde a aprendizagem de uma língua estrangeira na escola não tem carácter obrigatório. Neste país, todos os alunos aprendem inglês e irlandês, sendo que nenhuma destas línguas é considerada uma língua estrangeira.

Na maioria dos sistemas educativos (32 em 39), é obrigatório para todos os alunos no ensino geral aprender ao mesmo tempo duas línguas estrangeiras em alguma etapa do seu percurso escolar.

Na maior parte dos casos, a idade para começar a aprender uma segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória varia entre os 11 e os 13 anos, coincidindo com o final do ensino primário ou o início do ensino secundário. Na Grécia, Letónia, Suíça e Sérvia, os alunos começam a aprender uma segunda língua estrangeira mais cedo, a partir dos 10 anos, quando frequentam a segunda metade do ensino primário. Luxemburgo destaca-se do conjunto, já que todos os alunos têm de aprender uma segunda língua estrangeira a partir dos 6 anos. No outro extremo situa-se a Noruega, onde aprender uma segunda língua estrangeira só se torna obrigatório para todos os alunos no nível secundário superior, quando já têm 16 anos. Na Bulgária, Hungria, Áustria, Eslovénia, Eslováquia, Listenstaine e Turquia, a obrigatoriedade de aprender duas línguas estrangeiras também só se estende a todos os alunos do ensino geral quando já frequentam o nível secundário superior, isto é, dos 14 aos 15 anos.

Na Estónia e Islândia, como sucede com a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória, as autoridades educativas centrais exigem às escolas a introdução da segunda língua estrangeira numa faixa etária específica (10–12 anos). Na Islândia, segundo as estatísticas nacionais disponíveis, os alunos costumam iniciar a aprendizagem da segunda língua estrangeira aos 12 anos ⁽³¹⁾.

⁽²⁹⁾ No presente relatório, se todas as crianças começam a aprender uma língua estrangeira em alguma etapa da educação pré-escolar, a idade de início é aquela em que o ingresso na educação pré-escolar se torna obrigatório ou a idade em que é garantida uma vaga para todas as crianças em estabelecimentos pré-escolares subvencionados pelo Estado. Por exemplo, na Grécia e em Chipre, a educação pré-escolar é obrigatória a partir dos 4 ou 5 anos, respetivamente. Entretanto, na Comunidade germanófona da Bélgica, Luxemburgo e Polónia, é garantida uma vaga para todas as crianças a partir dos 3 anos (ou até mais cedo no caso da Comunidade germanófona da Bélgica). Para mais informações, ver Comissão Europeia / EACEA / Eurydice (2021b).

⁽³⁰⁾ https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9

⁽³¹⁾ https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9

Figura B1: Idades de início da aprendizagem da primeira e da segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias para todos os alunos na educação pré-escolar, nos ensinos primário e/ou secundário geral (CITE 0–3), 2021/2022



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

Esta figura centra-se fundamentalmente nas línguas descritas no currículo como “estrangeiras” (ou “modernas”). As línguas regionais e/ou minoritárias (Figura B9) e as línguas clássicas (Figura B10) são incluídas somente quando o currículo as designa como alternativas às línguas estrangeiras.

As idades de início refletem a idade normal dos alunos quando se inicia o ensino de uma língua estrangeira (idade teórica dos alunos); não é tida em conta a entrada precoce ou tardia na escola, a retenção de ano ou outras interrupções do percurso escolar.

“Segunda língua” significa uma língua aprendida pelos alunos para além da primeira, o que resulta na aprendizagem de duas línguas diferentes ao mesmo tempo.

A informação baseia-se no currículo escolar ou outros documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de nível superior.

Para definições de “língua estrangeira”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, “língua como disciplina obrigatória”, “documentos de orientação” e “autoridades educativas de nível superior”, consultar o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE fr): nas comunas da Região Bruxelas-Capital e da Valónia com um estatuto linguístico específico, os alunos começam a aprender a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória a partir dos 8 anos; nas restantes partes da Comunidade francófona da Bélgica começam a partir dos 10 anos. Em virtude da reforma curricular em curso, a idade para começar a aprender a primeira língua estrangeira passa a ser os 8 anos para todos os alunos a partir de 2023/2024, enquanto a segunda língua estrangeira será obrigatória para todos os alunos aos 13 e 14 anos a partir de 2027/2028.

Bélgica (BE de): apesar de não ser obrigatório os alunos aprenderem duas línguas estrangeiras, todas as escolas do ensino secundário geral estipulam que os alunos devem começar a aprender inglês, para além da sua primeira língua estrangeira (francês), o mais tardar a partir dos 13 anos.

Alemanha: em seis *Länder*, os alunos devem iniciar a aprendizagem da primeira língua estrangeira a partir dos 6 anos.

Estónia, Suécia e Islândia: a figura mostra a idade em que é comum os alunos começarem a aprender a primeira e/ou a segunda línguas estrangeiras.

Espanha: a figura retrata a situação mais comum em Espanha. Em algumas comunidades autónomas, é obrigatório aprender duas línguas a partir dos 12 anos (p. ex. Galiza e País Basco) e dos 10 anos (p. ex. Andaluzia e Canárias).

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 oferta educativa numa etapa anterior.

Bósnia-Herzegovina: a figura representa a situação na entidade da República Sérvia (*Republika Srpska*). Na Federação da Bósnia-Herzegovina e no Distrito de Brčko, alguns alunos começam a aprender a sua primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória a partir dos 6 ou 7 anos, e a segunda língua a partir dos 10 anos.

Suíça: três cantões têm uma idade de início diferente para a segunda língua, que começa a ser estudada aos 12 anos.

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 alunos na educação pré-escolar e nos ensinos primário e secundário geral têm de estudar uma língua estrangeira como disciplina obrigatória. Também mostra a diferença no número de anos atribuído a esta oferta entre 2002/2003 e 2021/2022.

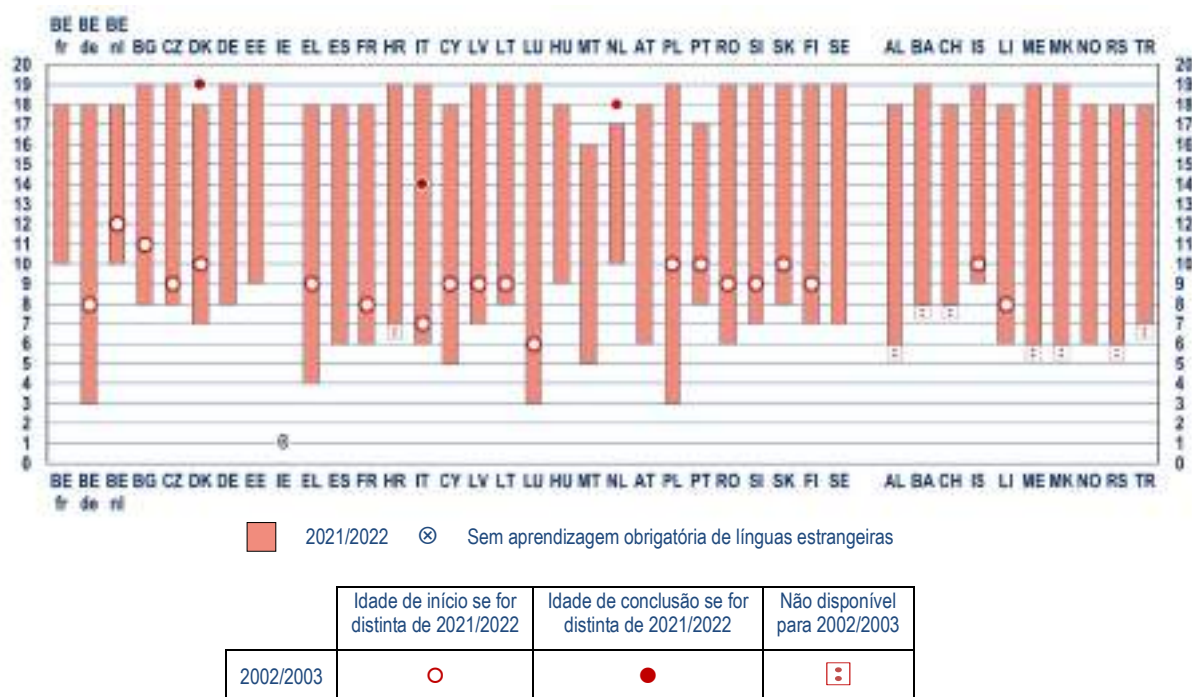
Em 2021/2022, a duração da aprendizagem de, pelo menos, uma língua estrangeira como disciplina obrigatória variou entre 7 e 16 anos nos vários países europeus. O principal fator que determina a duração da aprendizagem obrigatória de uma língua estrangeira é a idade a partir da qual se torna obrigatório aprender línguas, que varia entre os 3 e os 10 anos. De facto, uma vez iniciada a aprendizagem obrigatória, o requisito de todos os alunos estudarem uma língua estrangeira costuma vigorar até ao final ou até ao penúltimo ano do ensino secundário superior. A única exceção observa-se em Malta, onde o requisito para estudar uma língua estrangeira vigora até ao final da escolaridade obrigatória.

Quanto à duração da aprendizagem de, pelo menos, uma língua estrangeira, é possível identificar três grupos principais de sistemas educativos. De um modo geral, os alunos têm de aprender uma língua estrangeira durante um período que varia entre 11 e 13 anos. Este cenário diz respeito a dois terços dos sistemas educativos. Nestes sistemas, os alunos iniciam a aprendizagem de uma língua estrangeira entre os 6 e os 8 anos (exceto em Chipre e Malta) e terminam aos 18 ou 19 anos (exceto em Malta). Num segundo e mais pequeno grupo de oito sistemas educativos, os alunos estudam uma língua estrangeira durante 7–10 anos. Este grupo inclui todos os sistemas educativos onde a aprendizagem de uma língua estrangeira se torna obrigatória para todos os alunos após os 9 ou 10 anos de idade (Comunidades francófona e flamenga da Bélgica, Estónia, Hungria, Países Baixos e Islândia), Suíça e Portugal. Por último, a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira tem uma duração superior a 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 também são os únicos sistemas educativos em que aprender a primeira língua estrangeira começa antes dos 5 anos.

Como ilustra a Figura B2, durante as últimas duas décadas, cerca de dois terços dos sistemas educativos com dados disponíveis aumentaram a duração da aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras. Esse aumento deu-se por via da antecipação da idade de início da aprendizagem obrigatória da primeira língua estrangeira, em comparação com o início do século XXI. As alterações mais significativas que ocorreram a partir de 2003 registaram-se na Comunidade germanófona da Bélgica, Grécia, Itália, Chipre e Polónia, onde a aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras foi prolongada para um período que varia entre 4 anos (em Chipre) e 7 anos (na Polónia). Atualmente, nestes países, à exceção da Itália, os alunos têm de iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira na educação pré-escolar, enquanto há 20 anos só começavam a aprender línguas no ensino primário. A Itália é o único país onde o aumento da duração da aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras resulta não só da antecipação da idade de início, mas também do alargamento do período de aprendizagem de línguas estrangeiras até ao final do ensino secundário geral.

Desde 2003 que outros nove sistemas educativos (Bulgária, Dinamarca, França, Letónia, Portugal, Roménia, Eslovénia, Eslováquia e Lituânia) aumentaram a duração da aprendizagem de línguas estrangeiras em 2 ou 3 anos por via da alteração do início desta aprendizagem para uma idade que varia entre os 6 e os 8 anos. A partir de 2003, na Comunidade flamenga da Bélgica e Luxemburgo, o número de anos dedicados ao estudo da primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória também aumentou em 2 e 3 anos, respetivamente. Contudo, na Comunidade flamenga da Bélgica a atual idade de início (10 anos) continua a ser mais elevada que na maioria dos sistemas educativos, enquanto no Luxemburgo é a mais baixa (3 anos).

Figura B2: Período de aprendizagem obrigatória de uma língua estrangeira na educação pré-escolar e nos ensinos primário e/ou secundário geral (CITE 0–3) em 2021/2022, e comparação com 2002/2003



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

Esta figura centra-se fundamentalmente nas línguas descritas no currículo como “estrangeiras” (ou “modernas”). As línguas regionais e/ou minoritárias (Figura B9) e as línguas clássicas (Figura B10) são incluídas somente quando o currículo as designa como alternativas às línguas estrangeiras.

A informação baseia-se no currículo escolar ou outros documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de nível superior.

Para definições de “língua estrangeira”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, “língua como disciplina obrigatória”, “documentos de orientação” e “autoridades educativas de nível superior”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE fr): nas comunas da Região Bruxelas-Capital e da Valónia com um estatuto linguístico específico, a aprendizagem de línguas estrangeiras é obrigatória por um período de 10 anos. Nas outras partes da Comunidade francófona da Bélgica, tem a duração de 8 anos. Em virtude da reforma curricular em curso, a idade para começar a aprender a primeira língua estrangeira passa a ser os 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 Flamengo exceto em Bruxelas, onde o número de anos de estudo diminuiu em conformidade com a normativa em vigor no resto da Comunidade.

Dinamarca: há uma interrupção da série temporal devido a uma mudança na metodologia usada 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 iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória entre os 7 e os 9 anos. Este ainda era o caso na Estónia em 2021/2022. Na Finlândia, desde 2021/2022 que esta flexibilidade etária (isto é, idade de início entre os 7 e os 9 anos) foi substituída por uma idade fixa (7 anos).

Irlanda: não é obrigatório aprender línguas estrangeiras. Todos os alunos estudam as línguas oficiais, inglês e irlandês.

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 oferta educativa numa etapa anterior.

Suécia: em 2002/2003, as autoridades educativas só especificaram que os alunos tinham de iniciar a aprendizagem de 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, durante as últimas duas décadas, a duração da aprendizagem obrigatória da primeira língua estrangeira foi prolongada por mais um ano na Chéquia, Lituânia e Islândia.

Um total de 10 sistemas educativos não aumentou a duração da aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras entre 2003 e 2021/2022. No entanto, na maioria desses sistemas observam-se circunstâncias particulares relacionadas com a idade em que a aprendizagem de uma língua

estrangeira se torna obrigatória para todos os alunos. Em 2003, em Espanha, Malta, Áustria e Noruega, os alunos já eram obrigados a aprender uma língua numa idade precoce (aos 5 ou 6 anos). Na Estónia, Países Baixos e Suécia, as escolas dispunham de alguma flexibilidade para determinar o ano em que os alunos deveriam começar a aprender uma língua estrangeira.

A antecipação da idade de início da aprendizagem de línguas estrangeiras constituiu um aspeto essencial da Recomendação sobre o ensino de línguas estrangeiras, emitida pelos Chefes de Estado e de Governo da UE reunidos em Barcelona em 2002 ⁽³²⁾, tendo esse objetivo sido reiterado na Recomendação do Conselho relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas ⁽³³⁾. Como já mencionado, todos os sistemas educativos que alargaram a duração da aprendizagem da primeira língua estrangeira desde 2003 fizeram-no por via da antecipação da idade de início. Na maioria dos casos, tais alterações foram efetuadas entre 2003 e 2011 ⁽³⁴⁾.

SÓ UM PEQUENO NÚMERO DE PAÍSES AUMENTOU A DURAÇÃO DA APRENDIZAGEM OBRIGATÓRIA DA SEGUNDA LÍNGUA ESTRANGEIRA

A Figura B3 ilustra o número de anos durante os quais os alunos nos ensinos primário e secundário geral devem estudar duas línguas estrangeiras ao mesmo tempo, para além de evidenciar a diferença no número de anos desde 2003.

Em 2021/2022, na maioria dos sistemas educativos, todos os alunos no ensino geral aprendiam duas línguas estrangeiras ao mesmo tempo, numa determinada etapa do seu percurso escolar (Figura B1). Como mostra a Figura B3, a situação mais comum é a obrigatoriedade de aprender duas línguas estrangeiras durante 5–9 anos. Em 11 sistemas educativos, os alunos estudam duas línguas estrangeiras durante menos de 5 anos. Este grupo inclui Chipre, e também os sistemas educativos onde esta aprendizagem obrigatória só decorre no nível secundário inferior (Itália e Portugal) ou no secundário superior (Bulgária, Hungria, Áustria, Eslovénia, Eslováquia, Listenstaine, Noruega e Turquia). No outro extremo da escala, encontram-se os alunos do Luxemburgo, que têm de estudar duas línguas estrangeiras durante 13 anos, ao longo de todo o ensino primário e secundário.

A partir de 2002/2003, na maioria dos sistemas educativos, a duração do período em que a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória não sofreu qualquer aumento. De facto, durante esse período, cerca de um terço dos sistemas educativos para os quais existem dados disponíveis introduziu reformas para reforçar a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória. Estas reformas podem agrupar-se em duas categorias. A primeira inclui três sistemas educativos (Dinamarca, Itália e Turquia) onde a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira se tornou obrigatória para todos os alunos. A segunda diz respeito a nove sistemas educativos em que foi alargado o período durante o qual é obrigatório aprender duas línguas estrangeiras ao mesmo tempo. Os aumentos mais acentuados ocorreram em França (mais 5 anos) e Grécia (mais 4 anos). Dependendo do sistema educativo, a duração foi aumentada por via da antecipação da idade de início (Comunidade flamenga da Bélgica, Chéquia, Letónia, Luxemburgo, Polónia e Finlândia), do adiamento da idade de conclusão (Listenstaine) ou ambos (Grécia e França).

Em contraste, entre 2002/2003 e 2021/2022, a Bulgária, Chipre, Lituânia e Islândia introduziram reformas que reduziram o número de anos de aprendizagem de duas línguas estrangeiras ao mesmo

⁽³²⁾ Conclusões da Presidência – Conselho Europeu de Barcelona 15 e 16 de março de 2002, C/02/930.

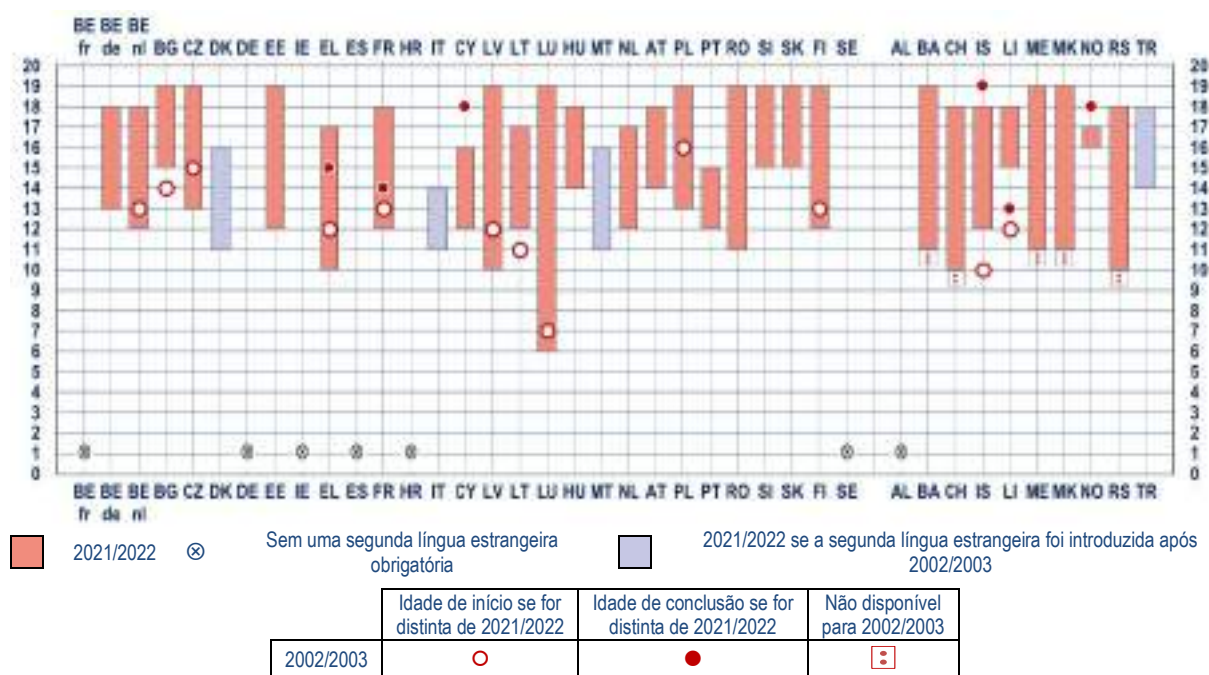
⁽³³⁾ Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas, JO C 189, 5.6.2019.

⁽³⁴⁾ Para informação relativa aos países em 2010/2011, consultar Comissão Europeia / EACEA / Eurydice (2017), pp. 32–33.

tempo. Por exemplo, em Chipre, desde 2015/2016 que a segunda língua estrangeira deixou de ser obrigatória no segundo e terceiro anos do ensino secundário superior geral. Na Islândia, em 2015/2016 deixou de ser obrigatório estudar uma segunda língua estrangeira durante um ano de escolaridade a partir dos 18 anos. Além disso, em 2014/2015, a idade para começar a aprender uma segunda língua passou dos 10 anos para a faixa etária dos 10–12 anos.

Em oito sistemas educativos (Comunidade germanófona da Bélgica, Estónia, Países Baixos, Áustria, Portugal, Roménia, Eslovénia e Eslováquia), o número de anos durante os quais os alunos aprendem duas línguas estrangeiras ao mesmo tempo permaneceu igual entre 2002/2003 e 2021/2022. Porém, dois destes países introduziram alterações concretas na aprendizagem de uma segunda língua estrangeira. A Eslovénia introduziu, em 2011, uma reforma que tornou a segunda língua obrigatória a partir dos 12 anos, mas a mesma foi suspensa em novembro desse ano e, desde então, nunca mais foi implementada. Em 2021, a obrigatoriedade de aprender duas línguas estrangeiras aplicava-se apenas aos alunos de 15 e mais anos. Na Eslováquia, em 2008/2009, o estudo de duas línguas estrangeiras tornou-se obrigatório no ensino secundário inferior. Contudo, em setembro de 2015, as autoridades educativas de nível superior retiraram a obrigação de todos os alunos do ensino secundário inferior aprenderem duas línguas estrangeiras em simultâneo até aos 15 anos. Ao mesmo tempo, concederam autonomia às escolas para decidir sobre esta matéria.

Figura B3: Período de aprendizagem obrigatória de duas línguas estrangeiras nos ensinos primário e/ou secundário geral (CITE 1–3) em 2021/2022, e comparação com 2002/2003



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

Esta figura centra-se fundamentalmente nas línguas descritas no currículo como “estrangeiras” (ou “modernas”). As línguas regionais e/ou minoritárias (Figura B9) e as línguas clássicas (Figura B10) são incluídas somente quando o currículo as designa como alternativas às línguas estrangeiras.

“Segunda língua” significa uma língua aprendida pelos alunos para além da primeira, o que resulta na aprendizagem de duas línguas diferentes ao mesmo tempo.

A informação baseia-se no currículo ou outros documentos de orientação emitidos pelas autoridades de nível superior.

Para definições de “língua estrangeira”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, “língua como disciplina obrigatória”, “documentos de orientação” e “autoridades educativas de nível superior”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE fr): em virtude da reforma curricular em curso, tornar-se-á obrigatório para todos os alunos de 13 e de 14 anos aprender uma segunda língua estrangeira a partir de 2027/2028.

Espanha: a figura apresenta a situação mais comum em Espanha. Uma segunda língua estrangeira é obrigatória para todos os alunos em algumas comunidades autónomas (p. ex. Andaluzia e Canárias a partir dos 10 anos, e País Basco 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 iniciar a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória entre os 10 e 12 anos.

Hungria: há uma interrupção da série temporal devido a uma alteração na metodologia (mudança na categorização da CITE para os programas do ensino secundário).

Países Baixos: a duração da aprendizagem de duas línguas varia em função da via de ensino seguida pelos alunos.

Noruega: há uma interrupção da série temporal devido a uma alteração na metodologia (mudança na forma como é reportado o ensino da segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória para todos os alunos).

NUM TERÇO DOS PAÍSES EUROPEUS, TODOS OS ALUNOS TÊM DIREITO A ESCOLHER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COMO DISCIPLINAS OPCIONAIS

Para além das línguas incluídas no currículo de cariz obrigatório, os alunos podem ter direito a aprender línguas estrangeiras como disciplinas opcionais. Este direito aumenta a sua oportunidade de aprender outras línguas para além da oferta obrigatória e, em alguns casos, de estudar duas línguas estrangeiras quando existe a obrigatoriedade de estudar uma única língua.

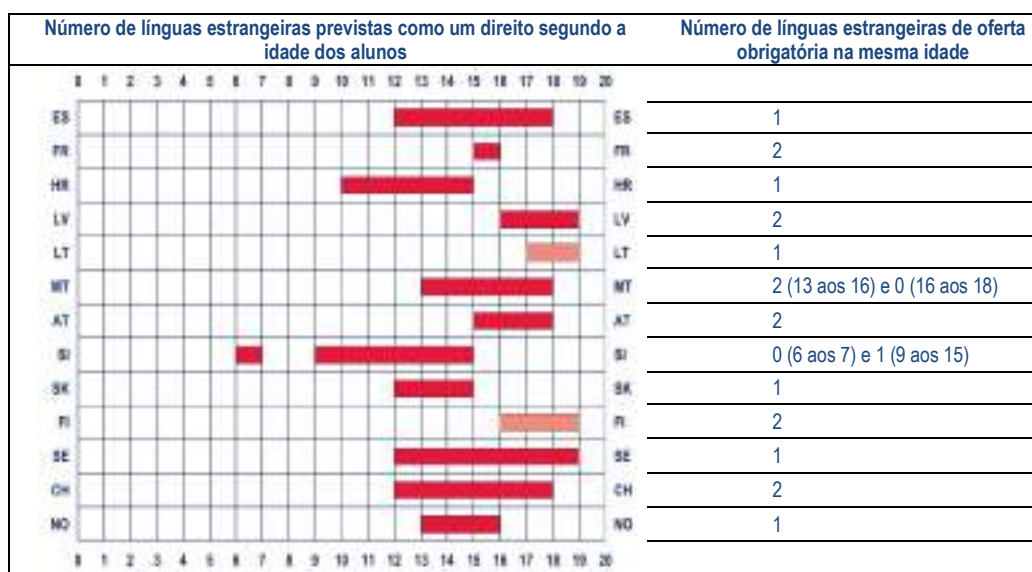
A Figura B4 centra-se na aprendizagem de línguas estrangeiras como um direito alargado a todos os alunos nos ensinos primário e secundário geral. Somente são representados os países com tal oferta, sendo igualmente incluída informação sobre o número de línguas estrangeiras que são disciplinas obrigatórias para todos (Figura B1). Desse modo, é possível obter uma visão mais completa da oferta de línguas estrangeiras. Este indicador contribui para o debate em torno da Recomendação do Conselho dirigida aos Estados-Membros da UE sobre a aprendizagem de duas línguas para além da língua de escolarização (ver a introdução a esta secção).

Como ilustra a figura, são 13 os países onde as escolas devem incluir as línguas estrangeiras no conjunto das disciplinas opcionais propostas aos alunos nos ensinos primário e/ou secundário geral.

O direito que todos os alunos têm de escolher línguas estrangeiras como parte das suas disciplinas opcionais aplica-se apenas ao nível secundário, exceto no caso da Croácia, Eslovénia e Suécia, onde abrange quer os alunos da primária quer os do secundário geral. No ensino primário da Croácia e da Suécia, todos os alunos de 10 e 12 anos, respetivamente, podem optar por estudar uma língua estrangeira. Na Eslovénia, todos os alunos de 6 anos podem optar por começar a aprender uma língua estrangeira um ano antes que a aprendizagem de línguas estrangeiras se torne obrigatória para todos. Esta oportunidade é novamente oferecida a todos os alunos a partir dos 9 anos.

A duração da oferta de línguas estrangeiras como disciplinas opcionais para todos os alunos varia entre 7 anos na Suécia e 1 ano em França. Neste último país, esta oferta diz respeito a todos os alunos de 15 anos no ensino secundário superior geral (*lycée général e technologique*) e continua para alguns deles a partir dos 16 anos.

Figura B4: Oferta de línguas estrangeiras como um direito e como disciplinas obrigatórias para todos os alunos nos ensinos primário e/ou secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022



■ 1 língua estrangeira como um direito (disciplina opcional) ■ 2 línguas estrangeiras como um direito (disciplinas opcionais)

Não há línguas estrangeiras previstas como um direito para todos os alunos: BE, BG, CZ, DK, DE, EE, IE, EL, IT, CY, LU, HU, NL, PL, PT, RO, AL, BA, IS, LI, ME, MK, RS, TR.

Notas explicativas

Esta figura centra-se fundamentalmente nas línguas descritas no currículo como “estrangeiras” (ou “modernas”). As línguas regionais e/ou minoritárias (Figura B9) e as línguas clássicas (Figura B10) são incluídas somente quando o currículo as designa como alternativas às línguas estrangeiras.

A informação baseia-se no currículo escolar ou outros documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de nível superior.

Para definições de “língua estrangeira”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, “língua como um direito”, “documentos de orientação” e “autoridades de nível superior”, ver o Glossário.

Em sete países, a oferta de línguas estrangeiras como um direito proporciona a todos os alunos nos ensinos primário e/ou secundário geral a oportunidade de estudar duas línguas estrangeiras ao mesmo tempo, ainda que só uma delas tenha o estatuto de disciplina obrigatória (Figura B1). De facto, em Espanha, Croácia e Suécia, onde apenas uma língua estrangeira é obrigatória para todos os alunos durante a sua escolaridade, é-lhes concedido o direito de estudar uma língua adicional como opção numa dada etapa do ensino primário e/ou do ensino secundário geral. Nos restantes quatro países, a oferta de línguas estrangeiras como um direito pode ocorrer antes dos anos de escolaridade em que é obrigatório para todos os alunos estudar duas línguas estrangeiras (Eslovénia, Eslováquia e Noruega) ou após esses anos de escolaridade (Lituânia).

Em seis países (França, Letónia, Malta, Áustria, Finlândia e Suíça), a oferta de línguas estrangeiras como um direito confere aos alunos a oportunidade de estudar mais de duas línguas estrangeiras em algum momento do seu percurso no ensino geral. Nestes países, os alunos têm o direito de escolher línguas estrangeiras como disciplinas opcionais durante uma parte do ensino secundário geral (secundário inferior e/ou superior) quando já vigora a obrigatoriedade de estudar duas línguas estrangeiras. Na maioria dos casos, os alunos podem frequentar uma língua estrangeira como disciplina opcional. Contudo, na Finlândia, todas as escolas devem oferecer duas línguas estrangeiras como disciplinas opcionais para além daquelas que todos os alunos frequentam como disciplinas obrigatórias.

Dois países introduziram recentemente reformas relacionadas com a oferta de línguas estrangeiras como um direito que assiste ao aluno. Na Grécia, desde 2020/2021 que as disciplinas de “línguas estrangeiras” deixaram de ser uma opção disponível para os alunos no terceiro ano do ensino secundário superior geral a par da oferta obrigatória de línguas estrangeiras. Esta reforma, introduzida em 2020/2021, está ligada a um aumento do número de anos de aprendizagem obrigatória de duas línguas estrangeiras (Figura B3). Na Letónia, desde a introdução do novo currículo para o ensino secundário superior em 2020 que todas as escolas passaram a ter de incluir a oferta de uma terceira língua estrangeira como opção nos três anos deste nível de ensino.

Em muitos países, a oferta de línguas estrangeiras não se limita às línguas estrangeiras enquanto disciplinas obrigatórias ou opcionais que todas as escolas são obrigadas a disponibilizar. De facto, num grande número de países, as escolas dispõem de autonomia suficiente para oferecer línguas estrangeiras adicionais. Portanto, este ensino pode fazer parte da oferta específica de cada escola. No entanto, a oferta curricular desenvolvida ao nível da escola e as iniciativas lançadas localmente não são reportadas nesta secção, a qual se centra nas regulamentações emanadas a nível superior que definem a oferta mínima de línguas estrangeiras para todos os alunos. O Capítulo C contém dados complementares, já que fornece informação sobre as taxas de participação dos alunos nos ensinos primário e secundário na aprendizagem de línguas.

NA MAIORIA DOS PAÍSES, OS ALUNOS DO ENSINO E FORMAÇÃO PROFISSIONAIS TERÃO ESTUDADO UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA DURANTE O MESMO NÚMERO DE ANOS QUE OS SEUS PARES NO ENSINO GERAL

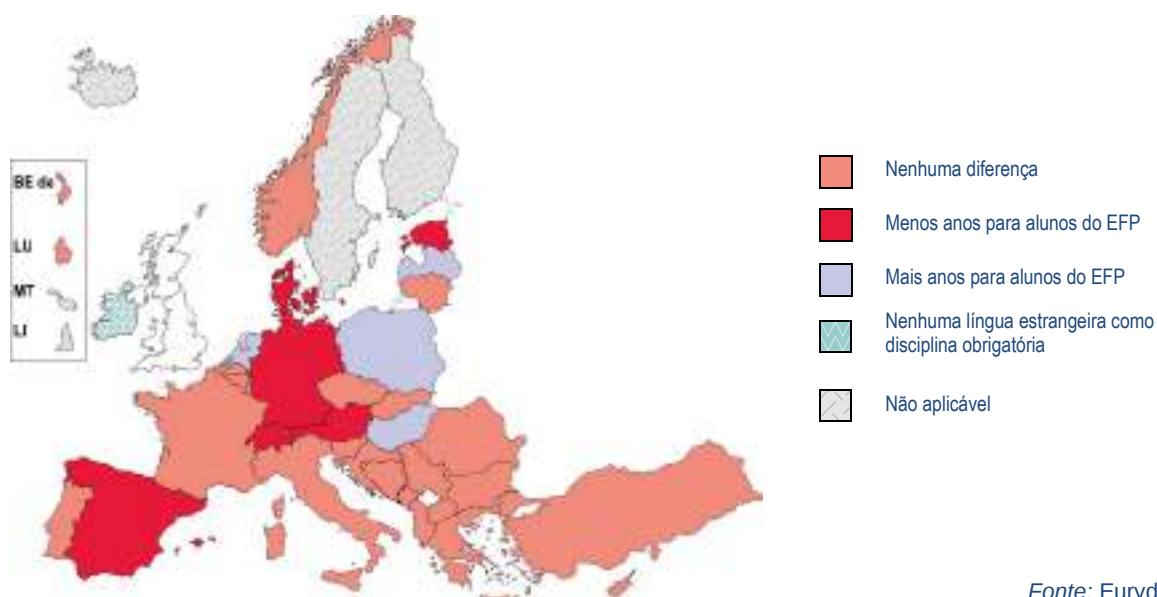
Enquanto os quatro indicadores prévios se centram na oferta de línguas estrangeiras no ensino geral, a Figura B5 compara a oferta da primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória tanto no ensino geral como no ensino e formação profissionais. Mais concretamente, debruça-se sobre o número de anos que os alunos no ensino profissional e no ensino secundário geral dedicam à aprendizagem obrigatória de uma língua estrangeira ⁽³⁵⁾. Para fins de comparação, apenas são contemplados os percursos de EFP que dão acesso ao ensino superior.

Na vasta maioria dos países europeus (21 de um total de 31), todos os alunos no ensino profissional e no ensino 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 países (seis), pelo menos uma parte dos alunos no EFP terão, até ao final do ensino secundário, aprendido uma língua estrangeira durante um número inferior de anos. Na Dinamarca, Alemanha, Espanha e Suíça, consoante o programa de educação e formação, nem todos os alunos a frequentar o EFP são obrigados a estudar uma língua estrangeira. Consequentemente, a obrigação de todos os alunos aprenderem uma língua estrangeira aplica-se somente à etapa que antecede a frequência de um programa de EFP, isto é, antes de o aluno atingir os 15 ou 16 anos, dependendo do país. Na Estónia, a aprendizagem de línguas estrangeiras é obrigatória para todos os alunos durante o primeiro ano de estudos em percursos de EFP, enquanto no ensino geral é obrigatória até ao final do nível secundário superior. Por último, na Áustria, a diferença é justificada pela duração mais curta do programa de EFP (1 ano menos) no ensino secundário superior.

Ao inverso, na Letónia, Hungria, Países Baixos e Polónia, os programas de EFP são mais longos, pelo que os alunos nestes percursos estudam uma língua por mais um ano que os seus pares no ensino geral.

⁽³⁵⁾ O número de anos tidos em conta para os alunos do EFP é o período completo durante o qual todos os alunos neste percurso formativo tiveram de estudar (pelo menos) uma língua estrangeira, incluindo durante a sua frequência da educação pré-escolar, ensino primário e ensino secundário inferior.

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



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

Dada a complexidade do EFP e o elevado número de percursos existentes em alguns países, este indicador só teve em conta os programas que conferem acesso direto ao ensino superior (isto é, CITE-P 354). Além disso, dentro do escopo definido, a informação baseia-se nos programas mais representativos, excluindo aqueles que são ministrados em instituições dedicadas a áreas muito específicas (p. ex. artes plásticas e artes performativas). Também se excluíram os programas de educação de adultos e de educação especial, ou os percursos que contam com um número muito reduzido de alunos. Dentro deste escopo, nos casos em que os programas de EFP têm diferentes durações, é escolhido o programa mais curto para indicar a idade de finalização. Para obter mais detalhes sobre a classificação CITE, pode consultar CITE 2011 (UNESCO UIS, 2012).

Esta figura centra-se fundamentalmente nas línguas descritas no currículo como “estrangeiras” (ou “modernas”). As línguas regionais e/ou minoritárias (Figura B9) e as línguas clássicas (Figura B10) são incluídas somente quando o currículo as designa como alternativas às línguas estrangeiras.

Para obter mais informações sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória no ensino geral, consultar as Figuras B1 e B2.

Nenhuma língua estrangeira como disciplina obrigatória: não existe a obrigação de todos os alunos aprenderem uma língua estrangeira.

A informação baseia-se no currículo escolar ou outros documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de nível superior.

Para definições de “currículo”, “língua estrangeira”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, “língua como disciplina obrigatória”, “documentos de orientação” e “autoridades educativas de nível superior”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE de), Croácia e Países Baixos: existem diferenças na duração dos programas vocacionais e a figura representa o programa mais curto.

Malta, Suécia e Islândia: não há percursos de EFP dentro do âmbito deste indicador.

Finlândia: na sequência de uma reforma introduzida em 2018, a duração do ensino de línguas estrangeiras não é regulamentada a nível central para os alunos em percursos de EFP. Essa duração pode variar em função dos requisitos de cada qualificação, da aprendizagem prévia do aluno e do plano individual de desenvolvimento de competências de cada aluno. Entre os requisitos de competências para todas as qualificações encontram-se duas línguas estrangeiras.

Listenstaine: a componente escolar dos programas de EFP é ministrada na Suíça.

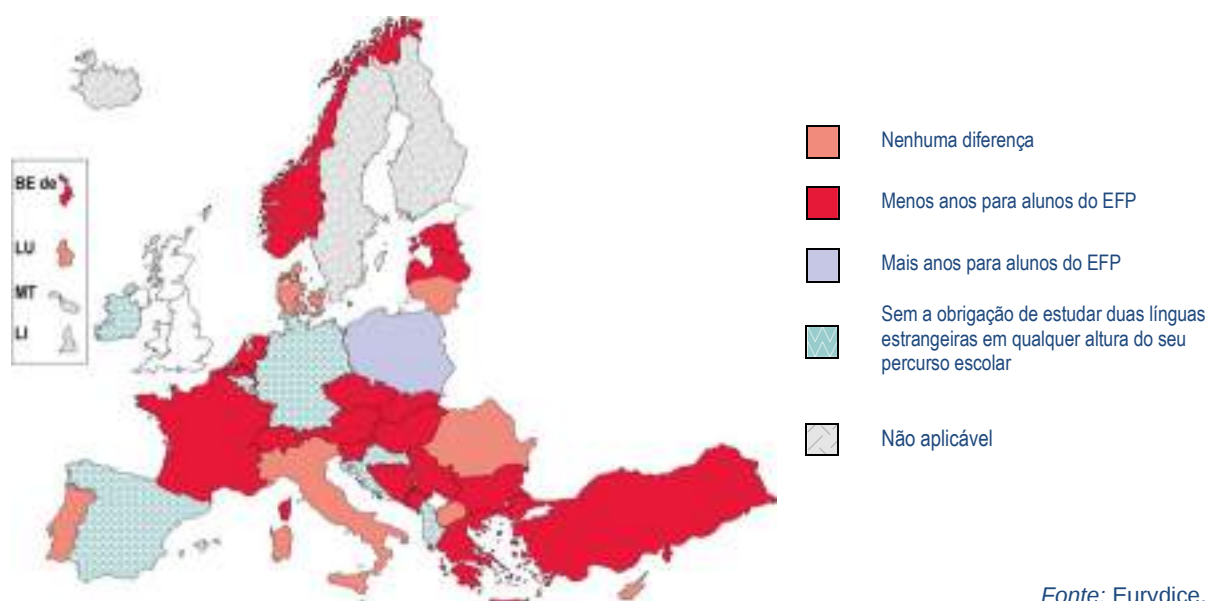
NA MAIORIA DOS PAÍSES, OS ALUNOS DO EFP TERÃO DEDICADO MENOS ANOS A APRENDER DUAS LÍNGUAS QUE OS SEUS PARES NO ENSINO GERAL

Se é um facto que, na maioria dos países, os alunos em percursos de EFP aprendem uma língua estrangeira durante o mesmo número de anos que os seus pares no ensino geral (Figura B5), já no que diz respeito à segunda língua estrangeira, a mesma comparação revela uma maior discrepância

entre os alunos de ambos os percursos (Figura B6). A Figura B6 baseia-se nos requisitos mínimos em termos de aprendizagem obrigatória de duas línguas estrangeiras para todos os alunos em inúmeros percursos individuais no setor do EFP e no ensino geral ⁽³⁶⁾. As taxas de participação dos alunos na aprendizagem de línguas estrangeiras em ambos os programas educativos estão disponíveis no Capítulo C (Figura C5).

Em 19 sistemas educativos, existem discrepâncias no tempo dedicado à aprendizagem de duas línguas estrangeiras entre os dois tipos de programas de ensino em detrimento dos alunos do EFP. Na maioria dos casos, essa diferença é de 3 ou 4 anos. No entanto, na Bulgária e Grécia a diferença é de 2 anos e nos Países Baixos e Noruega é de 1 ano.

Figura B6: Diferença entre os alunos do ensino geral e os alunos do EFP no número de anos dedicados à aprendizagem obrigatória de duas línguas estrangeiras ao mesmo tempo, 2021/2022



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

Ver as notas explicativas para a Figura B5. Para obter mais informações sobre a aprendizagem de duas línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias no ensino geral, consultar as Figuras B1 e B3.

Notas específicas relativas aos países

Malta, Suécia e Islândia: não existe um percurso de EFP no âmbito deste indicador.

Finlândia: na sequência de uma reforma introduzida em 2018, a duração do ensino de línguas estrangeiras não é regulamentada a nível central para os alunos em percursos de EFP. Essa duração varia em função dos requisitos de cada qualificação, da aprendizagem prévia do aluno e do plano individual de desenvolvimento de competências de cada aluno. Entre os requisitos de competências para todas as qualificações encontram-se duas línguas estrangeiras.

Listenstaine: a componente escolar dos programas de EFP é ministrada na Suíça.

Na maioria dos sistemas educativos com requisitos mais baixos para o EFP (Comunidades germanófona e flamenga da Bélgica, Chéquia, Estónia, Grécia, França, Letónia, Países Baixos, Bósnia-Herzegovina, Suíça, Montenegro e Sérvia), os alunos que frequentam esta modalidade começam a aprender uma segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória antes do nível secundário superior, quando a formação básica ainda é comum a todos. No ensino secundário superior, esta aprendizagem já não é obrigatória para todos os alunos em programas de EFP

⁽³⁶⁾ Para efeitos de comparabilidade, são aqui contemplados os percursos de EFP que dão acesso ao ensino superior. O número de anos previstos para os alunos em percursos de EFP é o período completo durante o qual todos os alunos no EFP têm de estudar (pelo menos) duas línguas estrangeiras, incluindo durante a frequência do ensino primário e do ensino secundário inferior.

(embora alguns possam continuar a aprender duas línguas estrangeiras), enquanto no ensino geral continua a ser obrigatória. Na Hungria, Áustria, Eslovénia, Eslováquia, Noruega e Turquia, a segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória diz respeito exclusivamente aos alunos no nível secundário superior geral. Por último, na Bulgária, todos os alunos em percursos de EFP estudam obrigatoriamente duas línguas estrangeiras durante 2 anos, enquanto os seus pares no ensino geral são obrigados a frequentar esta oferta durante 4 anos, até ao final do ensino secundário superior.

Em oito países (Dinamarca, Itália, Chipre, Lituânia, Luxemburgo, Portugal, Roménia e Macedónia do Norte), não há diferenças entre as duas modalidades de ensino. Isto significa que, ao chegarem ao fim do ensino secundário, os alunos do EFP e do ensino geral terão aprendido duas línguas ao mesmo tempo durante um número equivalente de anos.

Por último, na Comunidade francófona da Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Croácia e Albânia não se coloca a obrigatoriedade de todos os alunos estudarem duas línguas, seja no ensino básico ou no ensino secundário superior.

Na Polónia, a duração mais longa dos programas de EFP explica o ano adicional dedicado à aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos alunos que frequentam esta modalidade de ensino.

ORGANIZAÇÃO

SECÇÃO II – DIVERSIDADE DA OFERTA LINGUÍSTICA

A secção prévia concentrou-se no número de línguas estrangeiras de cariz obrigatório para todos os alunos e na duração dessa aprendizagem obrigatória. A presente secção foca-se nas línguas específicas que são ensinadas nas escolas da Europa.

A secção começa por analisar as línguas de cariz obrigatório para todos os alunos durante pelo menos um ano de escolaridade (Figura B7). A análise prossegue com a distinção entre as línguas estrangeiras que todas as escolas devem disponibilizar e aquelas que as escolas podem seleccionar no momento de definir e organizar a sua oferta curricular de línguas estrangeiras (Figura B8). Em seguida, a secção examina as línguas por vezes consideradas pelos currículos como alternativas às línguas estrangeiras, nomeadamente as línguas regionais e minoritárias e as línguas clássicas (Figuras B9 e B10). Outra área de investigação é a oferta de ensino na língua materna (isto é, a língua falada em casa) a alunos de origem migrante (Figura B11). Por último, o panorama das línguas disponibilizadas pelas escolas é concluído com uma síntese das línguas utilizadas na Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (CLIL), ou seja, a oferta de aprendizagem em que se utiliza uma língua diferente da língua de escolarização para leccionar várias disciplinas (Figura B12).

Todos os indicadores nesta secção se baseiam em dados recolhidos através da Rede Eurydice, abrangendo, portanto, 39 sistemas educativos em 37 países ⁽³⁷⁾.

MAIS DE METADE DOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEUS DETERMINA QUE TODOS OS ALUNOS TÊM DE APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA ESPECÍFICA, COM FREQUÊNCIA, O INGLÊS

A aprendizagem de uma língua estrangeira é obrigatória em quase todos os países europeus (ver o Capítulo B, Secção I). A Figura B7 examina se as autoridades educativas de nível superior definem uma língua estrangeira específica (ou línguas estrangeiras específicas) de carácter obrigatório para todos os alunos durante pelo menos um ano de escolaridade. O foco centra-se nos alunos que frequentam os níveis de ensino primário e secundário inferior.

Como mostra a figura, em mais de metade dos sistemas educativos inquiridos (22 de 39 sistemas educativos) todos os alunos têm de estudar uma ou mais línguas estrangeiras específicas. Nos outros sistemas, os alunos ou as escolas podem escolher quais as línguas ou línguas a estudar. É frequente as autoridades educativas de nível superior orientarem esta escolha definindo o leque de línguas disponíveis para as escolas ou alunos (Figura B8).

Na maioria dos sistemas educativos com línguas específicas de cariz obrigatório, os documentos oficiais definem apenas uma língua de cariz obrigatório para todos. As comunidades germanófona e flamenga da Bélgica, Chipre, Suíça e Islândia definem duas línguas estrangeiras específicas de aprendizagem obrigatória para todos os alunos. O Luxemburgo define três línguas obrigatórias.

O inglês é a língua escolhida pela quase totalidade dos sistemas educativos que especificam uma língua estrangeira obrigatória: 21 de 22 sistemas educativos (ou seja, todos à exceção da Finlândia). Na maioria destes sistemas (15 sistemas), o inglês é indicado como a única língua estrangeira de carácter obrigatório.

Poucos países apontam como obrigatórias para todos os alunos outras línguas que não o inglês.

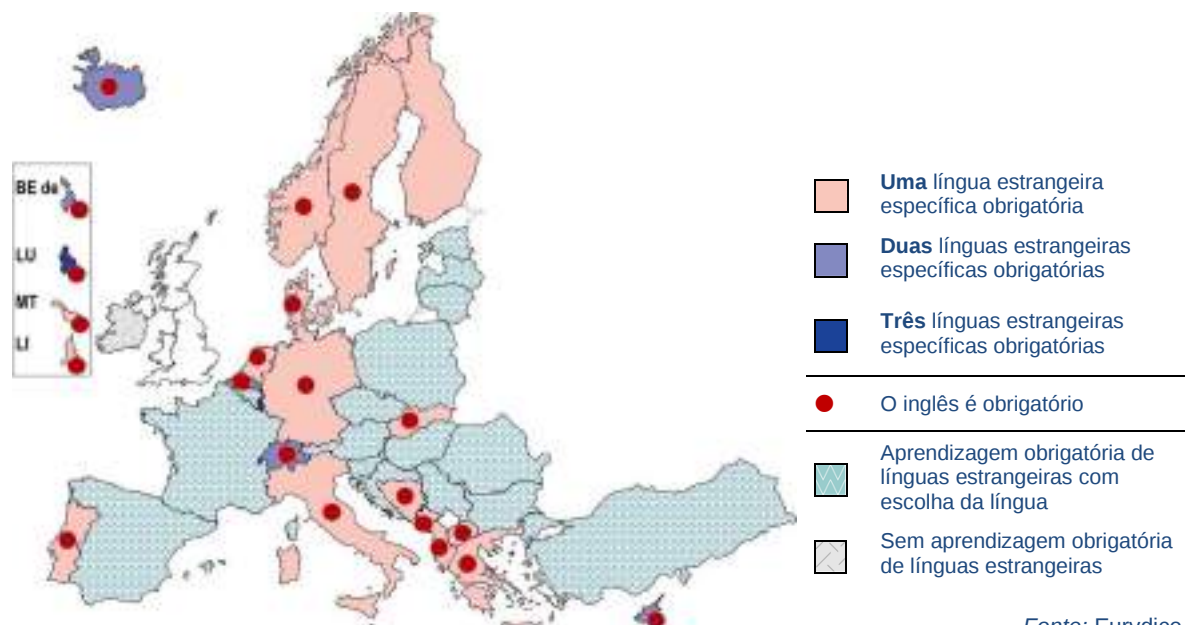
⁽³⁷⁾ Para obter detalhes sobre a cobertura geográfica deste relatório, consultar a parte introdutória.

O francês é obrigatório para todos os alunos nas comunidades germanófona e flamenga 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 alunos têm de aprender. Em Chipre, é a segunda língua estrangeira obrigatória, após o inglês. Na Suíça, a ordem varia: nos cantões que definem o francês como língua estrangeira obrigatória, por vezes é a primeira, outras vezes é a segunda língua obrigatória (ver as notas específicas relativas aos países da Figura B7 para obter mais detalhes). Importa salientar que o francês é obrigatório sobretudo em países onde é uma das línguas nacionais oficiais (todos os países suprarreferidos exceto Chipre; ver Figura A1).

De modo semelhante, o alemão é obrigatório em países onde é uma das línguas nacionais, nomeadamente no Luxemburgo e em todos os cantões não germanófonos da Suíça.

A Finlândia e a Islândia especificam algumas línguas nórdicas como obrigatórias para todos os alunos. Na Finlândia, é obrigatório estudar a segunda língua nacional (sueco ou finlandês, dependendo da língua principal da escola). Na Islândia, a par do inglês, o dinamarquês é obrigatório (mas em certas circunstâncias pode ser substituído pelo norueguês ou pelo sueco).

Figura B7: Línguas estrangeiras específicas obrigatórias para todos os alunos nos ensinos primário e secundário inferior (CITE 1–2), 2021/2022



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

A figura indica se o currículo escolar ou outros documentos de orientação emitidos pelas autoridades (educativas) de nível superior especificam quais as línguas estrangeiras obrigatórias que todos os alunos no ensino primário e/ou ensino secundário inferior devem estudar durante pelo menos um ano de escolaridade. Se for este o caso, é mostrado o número de línguas obrigatórias. No que toca ao detalhe sobre quais as línguas estrangeiras obrigatórias para todos os alunos, o inglês é a única língua exibida; outras línguas (que não o inglês) são especificadas no texto associado.

Para definições de “currículo”, “língua estrangeira”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, “língua como disciplina obrigatória”, “documentos de orientação” e “autoridade (educativa) de nível superior”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE fr): só os municípios da Região Bruxelas-Capital e de Valónia, conhecidos como “fronteiras linguísticas” (Comines-Warneton, Mouscron, Flobecq e Enghien) têm uma língua obrigatória específica que é o neerlandês. Nas outras partes da Comunidade francófona da Bélgica, não existe uma língua estrangeira específica que seja obrigatória.

Bélgica (BE de): o francês é a primeira língua estrangeira. Só nas escolas em que o francês é a língua de ensino é que o alemão é a primeira língua estrangeira. O inglês não é indicado nos documentos de orientação a nível superior como língua estrangeira obrigatória, mas, na prática, todas as escolas secundárias gerais exigem o estudo desta língua. Portanto, a figura refere-se a duas línguas estrangeiras obrigatórias específicas e indica o inglês como obrigatório.

Alemanha: o inglês é obrigatório como primeira língua estrangeira em 9 *Länder*. O francês é obrigatório no Sarre.

Irlanda: todos os alunos têm de aprender as duas línguas nacionais: inglês e irlandês. Contudo, nenhuma delas é considerada pelo currículo como língua estrangeira.

Espanha: o inglês é uma língua específica obrigatória apenas em algumas comunidades autónomas (p. ex. Valência, Rioja e Castela-Mancha).

Finlândia: o sueco é obrigatório nas escolas onde o finlandês é a língua de escolarização, e o finlandês é obrigatório em escolas onde a língua de escolarização é o sueco.

Bósnia-Herzegovina: a abordagem adotada na recolha de dados divergiu da de outros países. Os dados de 2021/2022 baseiam-se num levantamento das normas cantonais e, na maioria dos cantões, o inglês é obrigatório.

Suíça: os alunos aprendem obrigatoriamente duas línguas estrangeiras. As línguas obrigatórias especificadas incluem os idiomas nacionais (francês, alemão, italiano e romanche) e o inglês, mas a ordem depende do cantão. Em geral, é indicada uma língua nacional como a primeira língua estrangeira obrigatória e o inglês como a segunda língua estrangeira; ou o inglês é indicado como a primeira língua estrangeira obrigatória e a segunda é uma língua nacional. Na maioria dos cantões germanófonos a primeira língua estrangeira obrigatória é o inglês e a segunda o francês (ou o inverso em alguns cantões). Nos cantões francófonos, a primeira língua estrangeira é o alemão e a segunda é o inglês. No cantão de língua italiana, a primeira língua estrangeira obrigatória é o francês e a segunda é o alemão.

Uma análise da evolução, ao longo do tempo, da aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras revela que as políticas relativas às línguas obrigatórias são bastante estáveis na Europa. Contudo, os últimos anos assistiram a algumas mudanças. Na UE, o Luxemburgo adotou, em 2017, uma reforma que introduziu o francês na educação pré-escolar a partir dos 3 anos. Isto implica que as crianças aprendem agora francês antes de aprenderem alemão, cuja aprendizagem é iniciada aos 6 anos (antes da reforma, o alemão era a primeira língua obrigatória, seguida do francês). Como sucedia antes da reforma, o inglês é a terceira língua que todos os alunos devem aprender no Luxemburgo. Fora da UE, em Montenegro, uma reforma de 2017 introduziu o inglês como língua estrangeira obrigatória para todos os alunos a partir do 1.º ano do ensino primário. Considerando o período mais longo abrangido pelas diferentes edições deste relatório (as últimas duas décadas), alguns outros países (p. ex. Itália, Portugal e Eslováquia) implementaram reformas que introduziram o inglês como disciplina obrigatória (para detalhes, ver Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2017, p. 44).

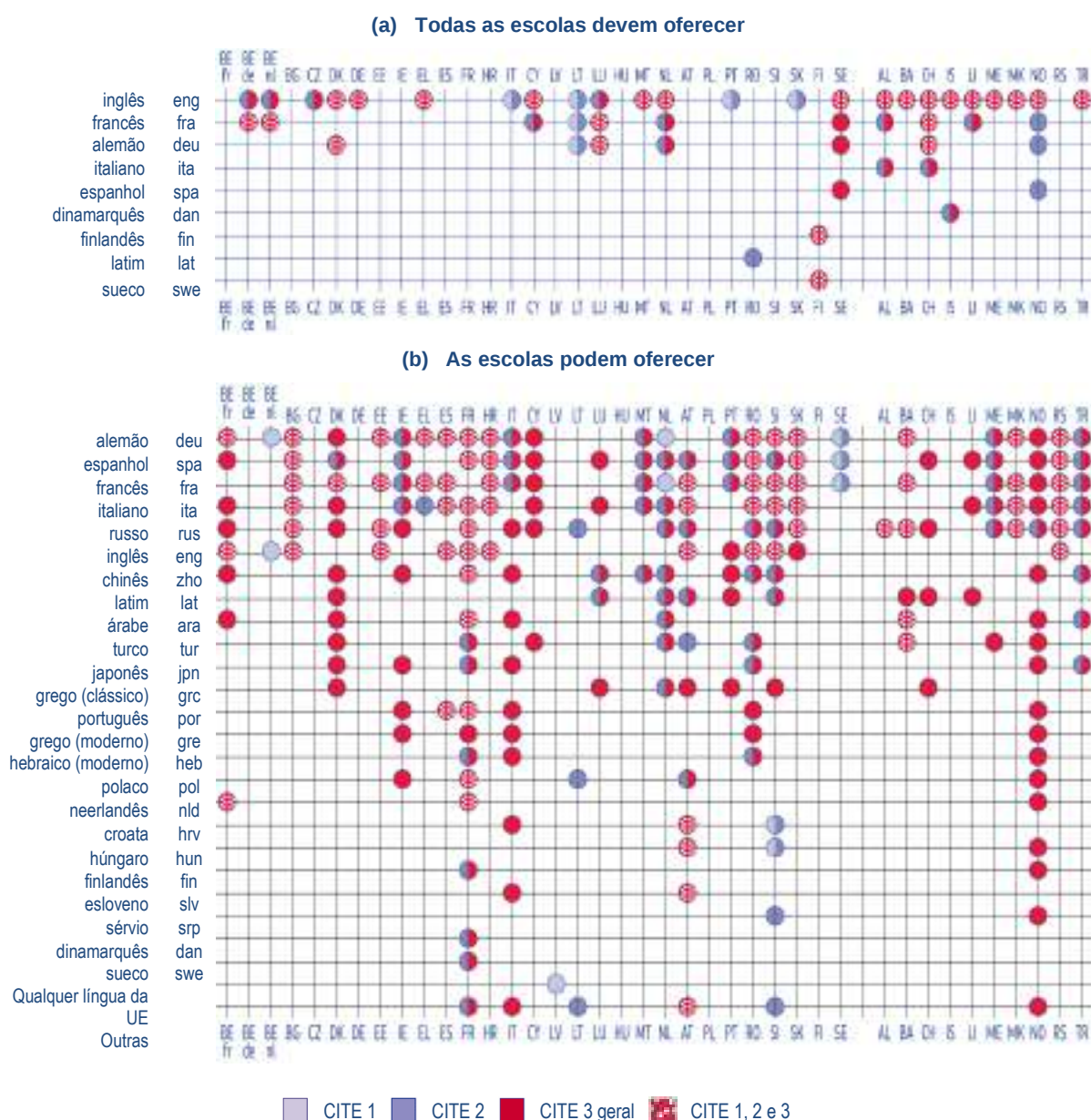
A informação sobre as línguas que os documentos orientadores definem como obrigatórias pode ser complementada com dados sobre as percentagens efetivas de alunos que aprendem diferentes línguas. Tais dados são fornecidos no Capítulo C, Secção II.

EM POUCO MAIS DE UM TERÇO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS, OS DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO EMITIDOS A NÍVEL SUPERIOR INDICAM PELO MENOS DUAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COMO PARTE DO CURRÍCULO

As línguas estrangeiras estudadas pelos alunos (ver Capítulo C, Secção II) dependem da oferta linguística estipulada no currículo. A Figura B8 mostra as línguas estrangeiras específicas disponíveis nas escolas segundo os documentos de orientação emitidos a nível superior. Contém duas partes: a parte (a) indica as línguas estrangeiras específicas que todas as escolas devem oferecer; a parte (b) ilustra as línguas estrangeiras que as escolas podem optar por oferecer aos alunos.

Em quase todos os países, as autoridades de nível superior emitem documentos orientadores que especificam as línguas estrangeiras que as escolas devem disponibilizar ou podem optar por disponibilizar (ou ambos os casos) durante pelo menos um nível de ensino. Adicionalmente, podem permitir ou incentivar as escolas a incluir na sua oferta formativa outras línguas para além das especificadas. Em alguns casos, os documentos orientadores fazem referências explícitas à autonomia escolar no que diz respeito às línguas que podem ser disponibilizadas, ao mesmo tempo que especificam aquelas que devem fazer parte da oferta formativa (na Comunidade germanófona da Bélgica e Finlândia). Noutros casos, os documentos de orientação não especificam nem as línguas que as escolas podem oferecer, nem as que devem oferecer, outorgando às escolas autonomia plena para decidir em relação a esta matéria (na Hungria e Polónia).

Figura B8: Línguas estrangeiras especificadas em documentos de orientação emitidos a nível superior para os ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

Esta figura mostra as línguas estrangeiras específicas que as escolas devem oferecer segundo o currículo escolar ou outros documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de nível superior. A parte (a) indica as línguas estrangeiras que todas as escolas devem oferecer; a parte (b) mostra as línguas estrangeiras que as escolas podem optar por oferecer. Em alguns casos, as escolas são autorizadas ou incentivadas a oferecer outras línguas além das indicadas.

Para um ou mais níveis de ensino, o currículo escolar ou os documentos de orientação emitidos a nível superior podem não especificar as línguas estrangeiras que as escolas devem ou podem oferecer. Em alguns casos, pode haver uma referência explícita à autonomia escolar nesta matéria.

Esta figura e as notas específicas relativas aos países não especificam se as línguas indicadas devem ser oferecidas como primeira, segunda ou terceira línguas.

As línguas clássicas (isto é, grego clássico e latim) são incluídas apenas quando o currículo escolar ou os documentos de orientação emitidos a nível superior as designam como alternativas às línguas estrangeiras.

Em cada parte da figura, as línguas são enumeradas por ordem descendente, segundo o número de sistemas educativos que as incluem no currículo ou documentos de orientação emitidos a nível superior. Essa enumeração não tem em conta o nível/níveis de ensino para o qual/os quais a oferta de línguas estrangeiras é recomendada/exigida. Se

aparecerem várias línguas no mesmo número de sistemas educativos, passam a ser ordenadas alfabeticamente de acordo com o seu código ISO 639-3 (ver <http://www.sil.org/iso639-3/>, último acesso: 13 de julho 2022).

As línguas oficiais da UE são apresentadas quando são oferecidas em pelo menos dois sistemas educativos; todas as outras línguas são mostradas quando são oferecidas em pelo menos três sistemas educativos. Todas as línguas que não constam são assinaladas como “outras” na figura e especificadas nas notas específicas relativas aos países.

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

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE fr): nas comunas da Região Bruxelas-Capital e de Valónia com um estatuto linguístico específico junto da Comunidade flamenga da Bélgica, todas as escolas devem oferecer a língua neerlandesa nos ensinos primário e secundário geral. Nas comunas de Valónia com um estatuto linguístico especial junto da Comunidade germanófona, as escolas devem oferecer a língua alemã nos ensinos primário e secundário geral. A partir de setembro 2022, a língua gestual (francês) pode ser oferecida no ensino secundário superior geral.

Alemanha: o inglês é obrigatório em nove *Länder*. O francês é obrigatório em todas as escolas na região do Sarre.

França: “Outras” línguas incluem o arménio, cambojano e as línguas regionais basco, bretão, catalão, corso, crioulo, línguas melanésias, occitano e taitiano no ensino secundário geral. No ensino secundário inferior, também pode ser oferecido coreano, vietnamita e a língua regional galo, as línguas regionais da Alsácia e as línguas regionais de Moselle. No ensino secundário superior geral, também podem ser oferecidos o norueguês, persa, tamil e as línguas regionais wallisiano e futunano.

Itália: “Outras” línguas incluem o albanês e o sérvio/croata, considerado servo-croata.

Lituânia: “Outras” línguas incluem o letão.

Países Baixos: todas as escolas na província de Frísia devem oferecer o ensino de frísio.

Áustria: “Outras” línguas incluem o checo, eslovaco e bósnio/croata/sérvio lecionados como uma só língua.

Eslovénia: “Outras” línguas incluem o macedónio e a língua gestual (eslovena) no ensino secundário inferior.

Finlândia: o sueco deve ser oferecido nas escolas em que a língua de escolarização é o finlandês e esta língua deve ser oferecida em escolas que têm o sueco como a língua de escolarização.

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

Suíça: as línguas estrangeiras a oferecer variam consoante as regiões linguísticas e os cantões: os cantões francófonos devem oferecer alemão e inglês, os cantões germanófonos devem oferecer francês e inglês, e os cantões que falam italiano devem lecionar alemão, francês e inglês nos ensinos primário e secundário geral. O italiano deve ser oferecido no ensino secundário geral em todos os cantões francófonos e germanófonos. O romanche deve ser ensinado na parte germanófona do cantão dos Grisões.

Noruega: “Outras” línguas incluem albanês, estónio, islandês, amárico, bósnio, dari (afegão persa), filipino, cantonês, coreano, curdo (sorani), oromo, punjabi, persa, somali, tamil, língua gestual (norueguesa), tailandês, tigrínia, urdu e vietnamita.

Na maioria dos países, os documentos orientadores de nível superior especificam uma ou mais línguas estrangeiras que todas as escolas devem integrar na sua oferta curricular. Essas línguas costumam ser o inglês, seguido do francês e/ou do alemão. Quando se indicam outras línguas, costumam ser as línguas nacionais oficiais (finlandês/sueco na Finlândia e italiano na Suíça) ou a língua de um país vizinho (italiano na Albânia). Em muitos casos, especialmente no ensino primário, é obrigatório que os alunos aprendam as línguas estrangeiras especificadas (Figura B7). Além disso, a Figura B8 mostra que o número de línguas estrangeiras especificadas aumenta no secundário. Na Suécia, Suíça e Noruega, devem ser lecionadas quatro línguas estrangeiras específicas em todas as escolas do ensino secundário geral inferior e/ou superior, dependendo do país.

Para além das línguas estrangeiras que todas as escolas devem disponibilizar, é frequente os documentos orientadores de nível superior mencionarem outras línguas estrangeiras que as escolas podem optar por incluir na sua oferta curricular. Para além de inglês, francês e alemão, as línguas estrangeiras mais frequentemente especificadas são o espanhol, o italiano e o russo. Depois vem o chinês, seguido do latim, árabe, turco, japonês, grego clássico e português. Em diversos países, as línguas clássicas (isto é, o grego clássico e latim) figuram nos documentos de orientação emitidos a nível superior como línguas estrangeiras que as escolas podem oferecer. Por outras palavras, constituem alternativas às línguas estrangeiras modernas e podem ser estudadas em vez delas. Por último, de acordo com documentos de orientação emitidos a nível superior, numa minoria de países, as escolas podem disponibilizar mais algumas línguas europeias.

Como é de prever, o número de línguas estrangeiras especificadas que as escolas podem optar por incluir na sua oferta formativa aumenta no ensino secundário geral, particularmente no secundário superior geral. Quando os alunos atingem este nível de ensino, é frequente terem de estudar mais que uma língua estrangeira ou é-lhes dada a oportunidade de estudar várias línguas estrangeiras como disciplinas opcionais (Figuras B3 e B4). Por conseguinte, a oferta curricular de línguas estrangeiras reflete os requisitos que se encontram delineados no currículo para os alunos.

O número de línguas estrangeiras específicas que as escolas podem oferecer é muito elevado em França e na Áustria nos três níveis de ensino e também é particularmente alto nos níveis de ensino secundário inferior e superior gerais na Hungria, Roménia e Eslovénia. Em alguns países, o currículo especifica um elevado número de línguas estrangeiras que as escolas podem disponibilizar concretamente no secundário superior geral. Este é o caso na Dinamarca, Irlanda, Itália e Noruega.

CERCA DE METADE DOS PAÍSES EUROPEUS ESPECIFICA LÍNGUAS REGIONAIS OU MINORITÁRIAS EM DOCUMENTOS OFICIAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Na Europa, a par das línguas nacionais oficiais, são faladas línguas regionais ou minoritárias em partes dos territórios dos países. Embora possam variar quanto ao estatuto legal e ao número de falantes, essas línguas têm em comum um certo grau de precariedade (Gerken, 2022). Na maioria dos países europeus, a legislação reconhece oficialmente pelo menos uma língua regional ou minoritária (Figura A1) e promove a sua utilização em diferentes domínios da vida pública, incluindo a administração pública, serviços jurídicos, educação, média, cultura e vida económica e social.

A Figura B9 centra-se na inclusão das línguas regionais ou minoritárias na educação e indica se os documentos (orientadores) oficiais emanados das autoridades educativas de nível superior – como currículos nacionais ou programas educativos, documentos de avaliação ou exames nacionais, ou ainda regulamentações que exigem às escolas o ensino de línguas específicas – fazem referência à oferta de línguas regionais ou minoritárias e, nesse caso, mostra as línguas abrangidas.

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

Em alguns países, todas as línguas regionais ou minoritárias oficialmente reconhecidas (Figura A1), e apenas estas línguas, são especificamente mencionadas nos documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de nível superior. Este é o caso em 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 nuclear e as escolas são obrigadas a ministrar o ensino de uma língua regional ou minoritária mediante o cumprimento de determinadas condições (p. ex. é exigido um número mínimo de alunos inscritos para aprender a língua). Nos Países Baixos, onde o frísio é uma língua minoritária oficialmente reconhecida, todos os alunos nos ensinos primário e secundário inferior na área frísia têm de aprender esta língua (consequentemente, todas as escolas nesta área têm de ministrar o ensino desta língua). Para além da oferta de ensino, os documentos orientadores também podem referir-se à organização de exames nas línguas regionais ou minoritárias. Por exemplo, na Hungria, os alunos podem realizar os seus exames de conclusão do ensino secundário superior (*érettségi*) em qualquer uma das línguas regionais ou minoritárias oficialmente reconhecidas.

Figura B9: Línguas regionais ou minoritárias especificamente referidas em documentos de orientação emitidos a nível superior para os ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Nenhuma referência		●	●	●		●			●	●						●	●		●	
asturiano	ast											●								
bielorusso	bel																	●		
bósnio	bos													●						
bretão	bre												●							
búlgaro	bul																			●
catalão	cat											●	●		●					
valenciano	cat											●								
checo	ces													●						
corso	cos												●							
cassúbio	csb																			
dinamarquês	dan							●												
alemão	deu													●	●			●		●
grego	ell														●					●
basco	eus											●	●							
feroês	fao						●													
finlandês	fin																			
meänkieli	fit																			
kven	fkv																			
francês	fra														●					
franco-provençal	frp												●		●					
frísio	fry							●												
friuliano	fur														●					
galego	glg											●								
hebraico	heb				●									●						
croata	hry														●					●
húngaro	hun													●						
arménio	hye				●															●
italiano	ita													●						
gronelandês	kal						●													
karaim	kdr																			
lituano	lit																			
ladino	lld														●					
macedónio	mkd													●						
baixo alemão	nds							●												
occitano	oci											●	●		●					
picardo	pcd												●							
polaco	pol													●				●		●
crioulo	rcf												●							
romani	rom				●															●
romeno	ron																			●
russo	rue													●						●
arromeno (vlach)	rup																			
russo	rus													●				●		
eslovaco	slk													●						●
esloveno	slv													●	●					●
sami	sme																			
albanês	sgi													●	●					
sardenho	srd														●					
sérvio	srp													●						●
taí'tiano	tah												●							
tártaro	tat																			
turco	tur				●						●									
ucraniano	ukr													●						●
sorábio	wen							●												
yiddish	yid																			
Outras													●							●

Figura B9: Línguas regionais ou minoritárias especificamente referidas em documentos de orientação emitidos a nível superior para os ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022

		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Nenhuma referência		●				●							●	●	●	●					●
asturiano	ast																				
bielorusso	bel				●																
bósnio	bos																●			●	
bretão	bre																				
búlgaro	bul						●													●	
catalão	cat																				
valenciano	cat																				
checo	ces				●		●													●	
corso	cos																				
cassúbio	csb				●																
dinamarquês	dan																				
alemão	deu				●		●		●												
grego	ell											●									
basco	eus																				
feroês	fao																				
finlandês	fin										●								●		
meänkieli	fit										●										
kven	fkv																		●		
francês	fra																				
franco-provençal	frp																				
frisio	fry		●																		
friuliano	fur																				
galego	glg																				
hebraico	heb				●		●														
croata	hry			●			●										●			●	
húngaro	hun			●			●	●	●											●	
arménio	hye				●																
italiano	ita						●	●													
gronelandês	kal																				
karaim	kdr				●																
lituano	lit				●																
ladino	lld																				
macedónio	mkd											●								●	
baixo alemão	nds																				
occitano	oci																				
picardo	pcd																				
polaco	pol																				
crioulo	rcf																				
romani	rom			●	●		●		●	●	●							●		●	
romeno	ron																			●	
russino	rue								●											●	
arromeno (vlach)	rup																	●		●	
russo	rus				●				●												
eslovaco	slk				●		●													●	
esloveno	slv			●																●	
sami	sme									●	●								●		
albanês	sgl																●	●		●	
sardenho	srđ																				
sérvio	srp						●										●	●			
taitiiano	tah																				
tártaro	tat				●																
turco	tur						●											●			
ucraniano	ukr				●		●		●											●	
sorábio	wen																				
yiddish	yid				●						●										
Outras					●															●	

Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

A figura mostra as línguas regionais ou minoritárias mencionadas no currículo ou em documentos de orientação emitidos pelas autoridades (educativas) de nível superior. Não é feita qualquer distinção entre níveis de ensino, vias de ensino ou tipos de escola.

Em alguns países, as línguas mencionadas podem existir apenas nas escolas de algumas regiões.

O termo “línguas regionais ou minoritárias”, tal como é usado na figura, inclui o conceito de “línguas não territoriais”.

As línguas enumeradas no quadro são indicadas por ordem alfabética de acordo com o seu código ISO (International Organization for Standardization) 639-3 (ver <http://www.sil.org/iso639-3/>, último acesso: 27 junho 2022). As línguas que não têm um código ISO 639-3 atribuído são especificadas nas notas específicas relativas aos países.

Para definições de “**Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)**”, “**língua não territorial**”, “**língua regional ou minoritária**”, “**documentos de orientação**” e “**autoridade (educativa) de nível superior**”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

França: “Outras” significa galo, kibushi, shimaore (mayotte), línguas melanésias, línguas polinésias (wallisiano e futunano), flamengo ocidental e as línguas regionais de Alsácia e Moselle (conhecidas como dialetos alsaciano e francico moselano).

Hungria: “Outras” significa boyash (um dialeto do romani).

Polónia: “Outras” significa lemko.

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

Sérvia: “Outras” significa bunjevac.

Em alguns outros países, apesar de os quadros legais só reconhecerem uma língua (nacional) oficial (Figura A1), os documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de nível superior promovem a oferta de línguas regionais ou minoritárias. Este é o caso na Bulgária, Grécia, França, Lituânia e Albânia. Em França, por exemplo, o francês é a única língua oficial, mas nas áreas onde são faladas línguas regionais ou minoritárias, os alunos devem ter a possibilidade de estudá-las em todos os níveis de ensino, principalmente como disciplinas opcionais no ensino secundário. De modo semelhante, nas áreas da Albânia habitadas por minorias macedónias e gregas, os alunos dos ensinos primário e secundário devem ter a oportunidade de estudar a sua língua materna, a par do albanês. Na Grécia, os documentos orientadores cobrem o ensino de turco, que é ministrado em algumas escolas para comunidades minoritárias. Na Bulgária, em 2017, as autoridades educativas de nível superior aprovaram currículos para o estudo de hebraico, arménio, romani e turco, que, caso os alunos pretendam, podem constituir uma oferta educativa de 2 horas semanais durante 7 anos.

Em contraste, há outro grupo composto por países que concedem um estatuto oficial às línguas regionais ou minoritárias (Figura A1) mas que não fazem qualquer referência específica a estas línguas nos documentos de orientação emitidos pelas autoridades educativas de nível superior. É o caso da Chéquia, Chipre, Letónia, Portugal e Suíça. Contudo, em alguns casos, pode fazer-se uma referência mais genérica a estas línguas. Por exemplo, na Chéquia, os membros das minorias nacionais têm o direito a uma educação ministrada na sua própria língua.

Por último, alguns países não reconhecem oficialmente as línguas regionais ou minoritárias (Figura A1), nem se referem às mesmas nos documentos orientadores emanados das autoridades educativas de nível superior (Bélgica, Estónia, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Bósnia-Herzegovina, Islândia, Listenstaine e Turquia).

AS LÍNGUAS CLÁSSICAS SÃO OBRIGATÓRIAS PARA ALGUNS ALUNOS DO SECUNDÁRIO SUPERIOR EM QUASE METADE DOS PAÍSES EUROPEUS

Para proporcionar uma perspetiva integral da aprendizagem de línguas na Europa, importa ter em consideração a oferta de línguas clássicas. De facto, os currículos nacionais não costumam considerar o grego clássico e o latim como “línguas estrangeiras”, pelo que as ditas línguas não são incluídas nos outros indicadores desta secção. Por conseguinte, para complementar os dados previamente apresentados, o presente indicador examina a oferta de línguas clássicas independentemente da forma como o currículo as categoriza. Em concreto, o foco do indicador incide na oferta de línguas clássicas no ensino secundário inferior e no secundário superior geral.

A Figura B10 concentra-se em dois tipos de regulamentações relativamente à oferta de línguas clássicas. O primeiro tipo estabelece as línguas clássicas como disciplinas obrigatórias, o que significa que os alunos são obrigados a estudar grego clássico e/ou latim. Tal requisito pode aplicar-

se a todos os alunos durante, pelo menos, uma parte do seu ensino secundário (p. ex. um ano de escolaridade) ou apenas a algumas categorias de alunos. O segundo tipo de regulamentação estabelece o direito de todos ou de alguns alunos estudarem o grego clássico e/ou o latim, o que significa que os alunos podem decidir se querem estudar estas línguas, enquanto os prestadores de serviços de educação devem garantir que a oferta linguística corresponde às opções dos alunos. Em cada um dos casos previamente descritos, o grego clássico e/ou o latim podem ser estudados como disciplinas autónomas ou integradas em disciplinas que cobrem áreas mais vastas (p. ex. “estudos clássicos”).

Como ilustra a parte (a) da Figura B10, no ensino secundário inferior, os documentos orientadores raramente estabelecem o requisito de todos os alunos estudarem as línguas clássicas. A Roménia é o único país onde todos os alunos no ensino secundário inferior têm de estudar latim, que é incluído na disciplina do 7.º ano “Latim e cultura românica”. A Grécia e o Chipre são os únicos países onde todos os alunos no ensino secundário inferior têm de estudar grego clássico.

Em mais alguns países (ou sistemas educativos), o requisito de estudar línguas clássicas no ensino secundário inferior aplica-se apenas a alunos em percursos específicos (Comunidade flamenga da Bélgica, Alemanha, Croácia, Países Baixos, Suíça e Listenstaine). Por exemplo, na Alemanha, o grego clássico e o latim são obrigatórios para alunos que desejam obter a qualificação *Allgemeine Hochschulreife* no *Gymnasium*, na especialização em línguas clássicas. No Listenstaine, durante os primeiros anos de estudo do *Gymnasium*, todos os alunos têm de aprender latim. Na Comunidade flamenga da Bélgica, Croácia e Suíça, os alunos no secundário inferior podem especializar-se em estudos clássicos pelo que o grego clássico e/ou o latim são parte integral do seu currículo escolar.

Em quatro países (Alemanha, França, Luxemburgo e Áustria), os alunos no ensino secundário inferior geral têm direito a escolher grego clássico e/ou latim como disciplinas opcionais. Em França, este direito aplica-se a todos os alunos no secundário inferior e cobre quer o grego clássico quer o latim. Na Alemanha, Luxemburgo e Áustria, este direito diz unicamente respeito a alunos em determinados percursos. Por exemplo, no Luxemburgo, os alunos que frequentam o “percurso clássico” podem escolher latim, línguas clássicas (grego clássico e latim) ou chinês. Na Alemanha, a primeira língua estrangeira para os alunos do *Gymnasium* tem de ser uma língua estrangeira moderna ou latim.

O número de países onde vigora o requisito ou o direito de os alunos estudarem línguas clássicas é muito mais elevado no ensino secundário superior geral que no ensino secundário inferior.

Na Croácia, Bósnia-Herzegovina, Montenegro e Sérvia, todos os alunos no ensino secundário superior geral têm de estudar latim durante o período mínimo de um ano letivo. Na Croácia, para além do requisito mínimo de todos os alunos terem de estudar latim durante um ano, aqueles que frequentam o “programa clássico” têm de estudar latim (e grego clássico) durante toda a duração do ensino secundário (inferior e superior). Noutros 13 sistemas educativos, o latim é obrigatório apenas para os alunos em alguns percursos. Como ilustra o exemplo da Croácia, estes percursos têm, por vezes, início no ensino secundário inferior.

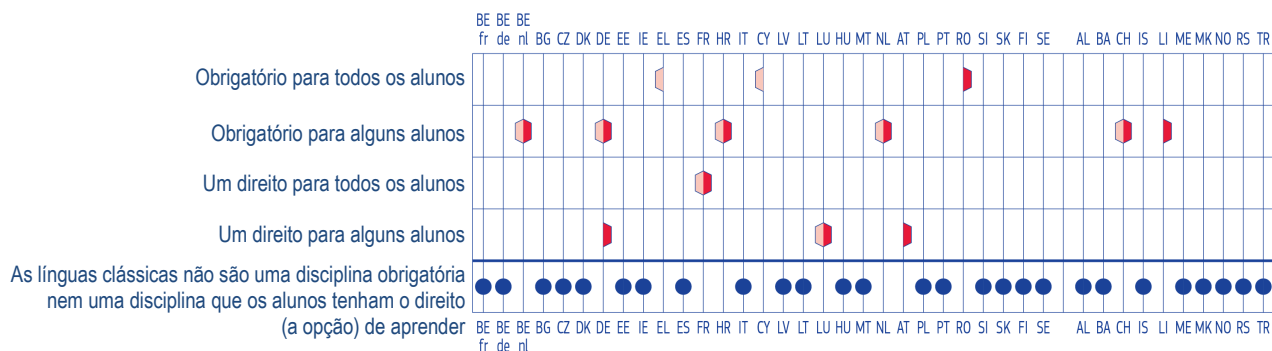
O grego clássico é obrigatório no ensino secundário superior geral em menos sistemas educativos que o latim. Todos os alunos na Grécia e em Chipre têm de aprender esta língua quando começam os seus estudos do secundário superior. Na Grécia, os alunos deste nível podem seguir a especialização em estudos clássicos, e, neste percurso, o grego clássico (junto com o latim) torna-se obrigatório para além do período em que é uma oferta obrigatória para a generalidade dos alunos. Em mais oito sistemas educativos, o grego clássico é uma disciplina obrigatória apenas para alunos em determinados percursos, juntamente com o latim.

Em França, no ensino secundário superior geral, à semelhança do ensino secundário inferior, todos os alunos têm direito a aprender as línguas clássicas como disciplinas opcionais. Em vários outros países europeus, os alunos do ensino secundário superior geral têm o direito de estudar línguas

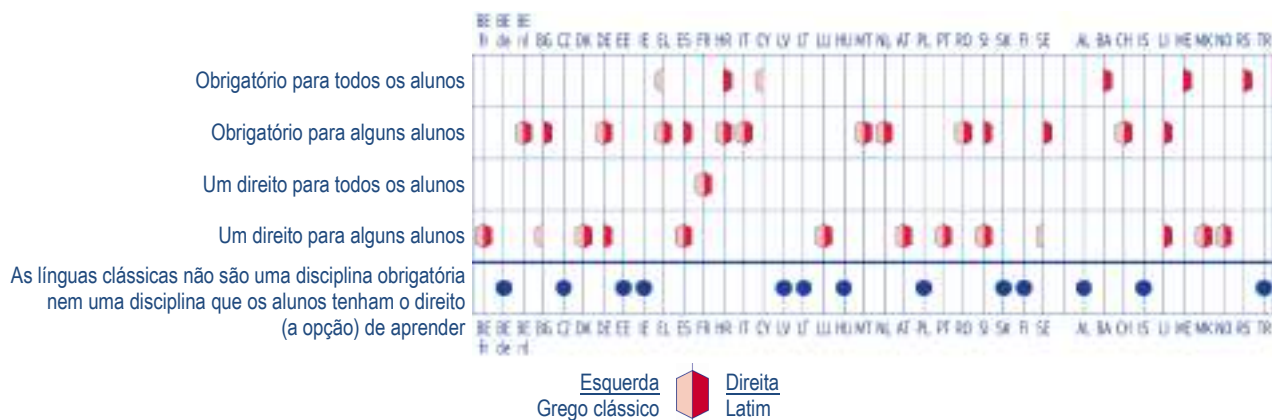
clássicas, mas só em alguns percursos. Mais concretamente, em 11 sistemas educativos, os alunos inscritos em alguns percursos têm a possibilidade de estudar latim e, também em 11 sistemas, os alunos inscritos em alguns percursos podem optar por aprender grego clássico. Estes dois grupos de sistemas educativos sobrepõem-se em grande medida, já que o grego clássico e o latim figuram habitualmente entre as disciplinas opcionais. Por exemplo, em Portugal, tanto o grego clássico como o latim são opcionais para os alunos que frequentam a área de línguas e humanidades.

Figura B10: Estudo de grego clássico e de latim no ensino secundário geral (CITE 2–3), 2021/2022

(a) Ensino secundário inferior (CITE 2)



(b) Ensino secundário superior geral (CITE 3)



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

A figura indica se o grego clássico e o latim são obrigatórios para (todos ou alguns) alunos e se (todos ou alguns) alunos têm o direito de aprender estas línguas. A informação baseia-se no currículo escolar ou outros documentos de orientação emitidos pelas autoridades (educativas) de nível superior.

O grego clássico e/ou o latim podem ser estudados como disciplinas autónomas ou integradas em disciplinas que cobrem áreas mais vastas (p. ex. “estudos clássicos”). A figura considera ambas as situações.

Para definições de “língua clássica”, “língua estrangeira”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, “língua como disciplina obrigatória”, “língua como um direito”, “documentos de orientação” e “autoridade (educativa) de nível superior”, ver o Glossário.

Nota específica relativa ao país

Bélgica (BE fr): na sequência da reforma curricular em curso, o latim tornar-se-á, a partir de 2028, uma disciplina obrigatória durante os primeiros 2 a 3 anos do ensino secundário inferior (CITE 2).

Considerando os dois níveis de ensino em análise, os países onde os alunos têm a obrigação ou a opção de estudar línguas clássicas no ensino secundário costumam ser aqueles em que a língua nacional deriva diretamente do grego clássico ou do latim e/ou aqueles onde o ensino secundário geral consiste em diferentes vias de especialização, incluindo percursos muito orientados para uma formação mais académica.

Cabe ainda salientar que, mesmo quando as regulamentações dos países não estabelecem um requisito ou direito de os alunos estudarem línguas clássicas, as escolas podem, ainda assim, ter a possibilidade de ministrar o ensino destas línguas. Por exemplo, na Polónia, uma regulamentação em vigor a partir de 2021/2022, permite aos diretores de escolas de nível secundário superior selecionar um conjunto de disciplinas opcionais – a partir de uma lista que inclui o latim – a disponibilizar aos alunos. À semelhança de outras disciplinas opcionais, o latim também conta com um currículo oficial. Além disso, na Polónia, as escolas de nível secundário superior oferecem, por vezes, a disciplina de “Latim e cultura antiga”, a qual também conta com um currículo. De modo semelhante, na Eslováquia, as escolas de nível secundário superior podem optar por oferecer latim e, nesse caso, utilizam o currículo oficial para esta disciplina. Na Comunidade francófona da Bélgica e na Eslovénia, o latim pode fazer parte das disciplinas opcionais oferecidas no secundário inferior e, na Finlândia, o latim pode ser incluído como disciplina opcional quer no secundário inferior quer no secundário superior geral. Na Comunidade flamenga da Bélgica e na Hungria, a autonomia das escolas para ministrar o ensino de línguas clássicas abrange tanto o grego clássico como o latim e aplica-se quer ao ensino secundário inferior quer ao secundário superior. Esta seleção de exemplos mostra que os alunos no ensino secundário geral podem ter a oportunidade de estudar línguas clássicas mesmo quando não existem regulamentações de nível superior que os obriguem a tal ou que lhes outorguem esse direito.

SÃO MUITO POUCOS OS PAÍSES ONDE OS ALUNOS DE ORIGEM MIGRANTE TÊM DIREITO AO ENSINO NA LÍNGUA MATERNA

Na Europa, a oferta linguística no currículo pode assumir variadas formas. Além da língua de escolarização, o currículo pode incluir línguas estrangeiras e línguas antigas (Figuras B8 e B10). Também as línguas regionais e minoritárias, faladas por grupos mais pequenos de nacionais de um país que se fixaram nessa região há já várias gerações, marcam presença nas escolas de muitos países (Figura B9).

A Figura B11 foca-se no ensino na língua materna. Mais precisamente, verifica se, de acordo com os documentos de orientação emitidos a nível superior, os alunos de origem migrante que não falam a língua de escolarização em casa têm direito (sob certas condições) ao ensino na sua língua materna.

As línguas maternas faladas em casa por alunos de origem migrante não devem ser confundidas com as línguas regionais ou minoritárias. Contrariamente aos falantes de “línguas regionais ou minoritárias”, os falantes de origem migrante não se fixaram no seu país anfitrião há várias gerações. Além disso, podem não ser cidadãos do seu país de acolhimento, particularmente no caso de alunos migrantes recém-chegados.

Como mostra a Figura B11, os alunos de origem migrante têm direito ao ensino na língua materna em apenas seis países, os quais se situam sobretudo no norte da Europa. Este direito só é reconhecido mediante determinadas condições.

Um pré-requisito habitual para a organização de aulas na língua materna costuma ser a existência de um número mínimo de alunos interessados. Este número é fixado em cinco alunos na Suécia e Lituânia, 10 na Estónia e 12 na Áustria. Os alunos interessados podem pertencer a turmas e/ou escolas diferentes.

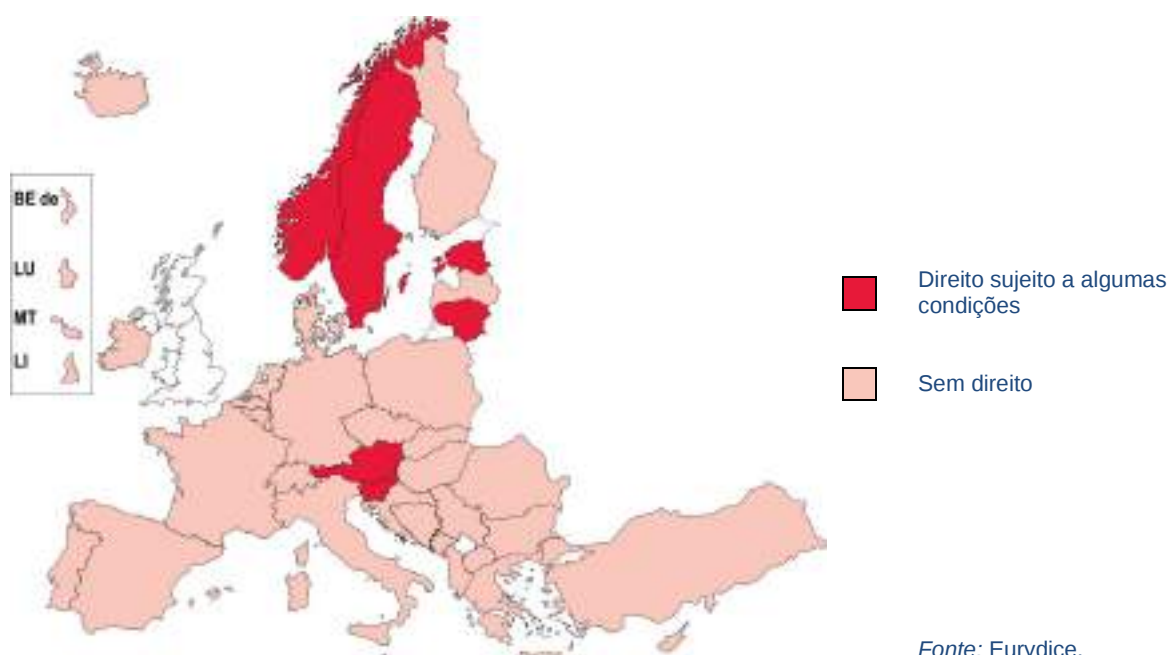
Na Lituânia, Áustria, Suécia e Noruega, é a existência de docentes disponíveis que determina a viabilidade do ensino na língua materna. Na Suécia, quando os professores candidatos não detêm a qualificações formais para a docência, os diretores de escola decidem se possuem as competências necessárias para lecionar as línguas maternas. Na Noruega, quando não há recursos humanos disponíveis, o município procura alternativas, como a aprendizagem a distância.

Há outro tipo de condições que se aplicam especificamente aos alunos. Na Suécia, a língua em questão deve ser uma língua que os alunos utilizam na sua comunicação diária em casa, o que implica que já tenham algum conhecimento da mesma.

Por último, na Eslovénia, as escolas podem candidatar-se a fundos públicos específicos para apoiar a oferta de aulas na língua falada em casa. Estas aulas são fornecidas por prestadores externos às escolas mediante a condição de haver procura suficiente e docentes disponíveis.

Em quatro países (Áustria, Finlândia, Suécia e Noruega), o compromisso das autoridades educativas de nível superior em relação ao ensino da língua materna também é comprovado pela disponibilização de programas de estudo ou currículos específicos para essa oferta educativa.

Figura B11: Direito ao ensino da língua falada em casa / língua materna para alunos de origem migrante nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022



Fonte: Eurvdice.

Notas explicativas

A figura indica se, de acordo com documentos de orientação emitidos a nível superior, os alunos de origem migrante que não falam a língua de escolarização em casa têm direito ao ensino da língua falada em casa ou materna.

Este direito, como ilustra a figura, refere-se a condições/quadros políticos que estabelecem o direito dos alunos de origem migrante ao ensino da língua materna. O conceito de “direito” implica que é sistematicamente permitido aos alunos em questão aceder a / receber ensino na sua língua materna. Quando este direito está sujeito a determinadas condições (um número mínimo de alunos interessados, etc.), estas são expressas em documentos de orientação (e especificadas na análise relativa à Figura B11). A oferta de ensino da língua materna / falada em casa pode ocorrer dentro ou fora das instalações formais da escola ou do horário escolar.

Encontra-se excluída do âmbito da figura a oferta de ensino da língua materna organizada ou financeiramente apoiada pelo país de origem dos alunos e/ou por organizações não governamentais.

Considerando que todos os países onde os alunos têm direito ao ensino da língua materna impõem determinadas condições, a figura apresenta apenas duas categorias: "Direito sujeito a algumas condições" e "sem direito".

Para definições de “língua falada em casa”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, “alunos de origem migrante” e “documentos de orientação”, ver o Glossário.

Os alunos de origem migrante podem beneficiar de algumas medidas de política linguística ou de legislação centrada em línguas específicas. Por exemplo, na Comunidade francófona da Bélgica, as línguas visadas (chinês, espanhol, grego, italiano, marroquino, turco, tunisino, português e romeno) pertencem aos nove países com os quais a Comunidade francófona da Bélgica estabeleceu algumas parcerias. Os pais têm de submeter um pedido às escolas para que os seus filhos beneficiem de cursos de línguas. Na Irlanda, de acordo com a estratégia nacional para as línguas estrangeiras, em

vigor desde 2017, as línguas mais faladas pelos alunos de origem migrante (polaco, lituano e português) podem ser integradas no currículo e ser estudadas para os exames nacionais. Nestes dois sistemas educativos, os cursos de línguas supramencionados estão disponíveis para todos os alunos, ou seja, não só para aqueles que têm origem migrante.

Por último, de acordo com a diretiva do Conselho de 1977 sobre a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes, os Estados-Membros da UE devem tomar “medidas adequadas tendo em vista promover o ensino da língua materna e da cultura do país de origem” para os “menores sujeitos à escolaridade obrigatória, tal como definida pela legislação do Estado de acolhimento” e que “estejam a cargo de qualquer trabalhador nacional de um outro Estado-Membro”⁽³⁸⁾. Alguns países, como a Dinamarca, incluem crianças que são cidadãs de países do Espaço Económico Europeu que não façam parte da UE, isto é, a Islândia, Listenstaine e Noruega.

Alguns (poucos) países (Alemanha, Áustria, Eslovénia, Finlândia e Suécia) monitorizam o ensino da língua materna, ou seja, reúnem sistematicamente dados relacionados com esta área e analisam-nos para informar a formulação de políticas. Na Alemanha, um estudo conduzido por Mediendienst Integration, uma plataforma de informação sobre migração e discriminação lançada em 2012 pelo Conselho para as Migrações, mostra que 140 000 alunos de origem migrante estudaram as suas línguas maternas em 2021/2022⁽³⁹⁾. Na Áustria, um relatório oficial indica que, em 2018/2019, foram lecionadas 26 línguas como línguas maternas a 31 173 alunos de origem migrante⁽⁴⁰⁾. Na Eslovénia, segundo o Ministério da Educação, Ciência e Desporto, 511 alunos frequentaram aulas da sua língua materna em 2020/2021⁽⁴¹⁾. Na Finlândia, em 2020, 42 636 alunos aprenderam línguas maternas na escolaridade obrigatória. Foram ministrados cursos em 57 línguas⁽⁴²⁾. Por último, na Suécia, as estatísticas oficiais mostram que 187 000 alunos receberam aulas da língua falada em casa em 2020/2021. As línguas mais estudadas foram o árabe (58 700 alunos) e o somali (17 200 alunos)⁽⁴³⁾.

PARA ALÉM DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, OS PROGRAMAS CLIL TAMBÉM UTILIZAM COM FREQUÊNCIA AS LÍNGUAS REGIONAIS OU MINORITÁRIAS

CLIL refere-se à educação bilingue ou de imersão, em que pelo menos algumas disciplinas – por exemplo, matemática, geografia e ciências naturais – são lecionadas numa língua distinta da língua de escolarização. O objetivo deste tipo de oferta consiste em melhorar a proficiência dos alunos noutras línguas distintas da língua de escolarização.

A Figura B12 investiga a existência de programas CLIL nos ensinos primário e secundário geral, e o estatuto das línguas utilizadas para ministrar esta oferta bilingue. A figura é complementada com um anexo (Anexo 2), que fornece detalhes sobre a oferta CLIL em cada um dos países inquiridos (línguas usadas para ministrar programas CLIL e níveis de ensino abrangidos).

Como mostra a figura, os programas CLIL estão implementados em praticamente todos os países europeus. Só a Grécia, Bósnia-Herzegovina, Islândia e Turquia não oferecem programas CLIL.

O tipo mais difundido de programa CLIL, implementado em 29 sistemas educativos (de um total de 35 com programas CLIL), consiste em ensinar algumas disciplinas na língua de escolarização (a língua nacional) e outras disciplinas numa língua estrangeira. A maioria dos sistemas educativos com este

⁽³⁸⁾ Diretiva do Conselho 77/486/EEC de 25 de julho de 1977 que tem por objetivo a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes.

⁽³⁹⁾ https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf

⁽⁴⁰⁾ https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&search%5Bcat%5D=4&pub=824

⁽⁴¹⁾ <https://www.gov.si/teme/jezik-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

⁽⁴²⁾ https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana_äidinkielenä_opetetus_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_määrät_vuonna_2020.pdf

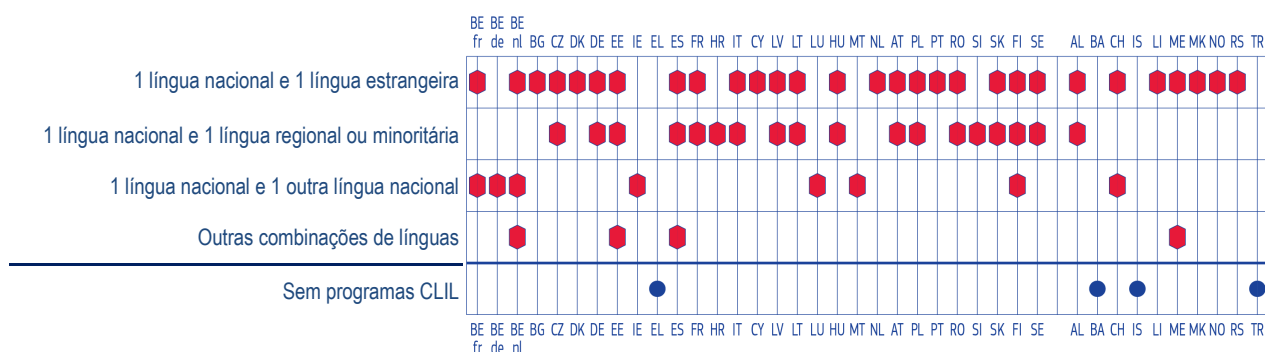
⁽⁴³⁾ <https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e15bc/1616397146883/pdf7920.pdf>

tipo de programa CLIL implementa até três combinações linguísticas diferentes (p. ex. língua nacional e inglês, língua nacional e francês, e língua nacional e alemão). No entanto, em alguns sistemas educativos o número de combinações de línguas ultrapassa as 10 (ver a informação para a Alemanha e França no Anexo 2). Considerando as línguas estrangeiras específicas em que é ministrado o CLIL, as línguas mais comumente utilizadas são o inglês, o francês e o alemão e, em menor escala, o espanhol e o italiano.

O segundo tipo de programa CLIL mais difundido, implementado em 18 sistemas educativos, consiste no ensino de algumas disciplinas na língua nacional e de outras disciplinas numa língua regional ou minoritária. À semelhança do tipo anterior, o número de combinações linguísticas que os alunos podem eleger difere entre os sistemas educativos. As opções variam entre uma língua (p. ex. língua nacional e polaco na Chéquia) e mais de 10 de línguas (em França, Hungria e Roménia).

O terceiro tipo de programa CLIL está presente em países com várias línguas nacionais (Figura A1), e consiste em lecionar diferentes disciplinas em duas línguas nacionais. Este tipo de programa existe na Bélgica, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Finlândia e Suíça.

Figura B12: Existência de programas CLIL e estatuto das línguas usadas no CLIL nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

A figura mostra as combinações linguísticas utilizadas no CLIL conforme especificado no currículo escolar ou outros documentos de orientação emitidos pelas autoridades (educativas) de nível superior (as exceções em que não são especificadas línguas nestes documentos encontram-se listadas nas notas relativas aos países no Anexo 2).

A oferta apresentada cobre pelo menos um nível de ensino do CITE 1-3. A figura não especifica o nível. Esta informação é fornecida no Anexo 2.

O termo “língua regional ou minoritária” conforme se utiliza na figura inclui o conceito de “línguas não territoriais”. A figura considera as línguas regionais ou minoritárias com ou sem estatuto oficial.

A figura não cobre:

- programas de ensino ministrados na língua materna dos alunos que têm um domínio insuficiente da língua de escolarização (Figura E9);
- programas em escolas internacionais.

Para definições de “Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (CLIL)”, “língua estrangeira”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, “língua de escolarização”, “língua não territorial”, “língua regional ou minoritária”, “língua nacional” e “autoridade (educativa) de nível superior”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países no final do Anexo 2.

Um número limitado de países organiza programas CLIL que não se ajustam a nenhuma das categorias anteriores. Por exemplo, na Comunidade flamenga da Bélgica, alguns programas CLIL envolvem o ensino, em paralelo, em mais de duas línguas, especificamente as duas ou três línguas nacionais (Figura A1) e uma língua estrangeira. Do mesmo modo, em Espanha existem programas

CLIL ministrados em mais de duas línguas e, além destes, outros programas em que algumas disciplinas são ensinadas numa língua regional e outras numa língua estrangeira (a língua nacional – espanhol – é usada nestes programas apenas dentro da disciplina *Lengua Castellana y Literatura*). Este tipo de programa CLIL também se encontra na Estónia e Montenegro, onde algumas escolas oferecem programas que integram algumas disciplinas numa língua minoritária (o russo na Estónia e o albanês em Montenegro) e outras numa língua estrangeira (inglês em ambos os países).

Embora nenhum dos sistemas educativos analisados disponibilize a tipologia completa (quatro) de programas CLIL descritos na Figura B12, quatro deles têm em vigor três tipos de programas (Comunidade flamenga da Bélgica, Estónia, Espanha e Finlândia). Em 16 sistemas educativos é possível identificar dois tipos de programa CLIL. A maioria dos sistemas educativos com esta tipologia dupla organiza programas ministrados na língua nacional e numa língua estrangeira, e na língua nacional e numa língua regional ou minoritária (Chéquia, Alemanha, França, Itália, Letónia, Lituânia, Hungria, Áustria, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia e Albânia). Em 15 sistemas educativos só se encontra implementado um tipo de programa CLIL. Este envolve habitualmente a língua nacional e uma língua estrangeira (Bulgária, Dinamarca, Chipre, Países Baixos, Portugal, Listenstaine, Macedónia do Norte, Noruega e Sérvia). Outros modelos existentes em sistemas educativos com um tipo de programa CLIL incluem programas com duas línguas nacionais (Comunidade germanófono da Bélgica, Irlanda, Luxemburgo e Malta) e aqueles que combinam a língua nacional com uma língua regional ou minoritária (Croácia e Eslovénia).

Não há qualquer indicação de que os programas CLIL estejam concentrados num determinado nível de ensino. De facto, na maioria dos países europeus existem programas CLIL em todos os níveis de ensino analisados, isto é, no ensino primário, secundário inferior e secundário superior. No entanto, é frequente os países oferecerem opções de línguas específicas apenas em determinados níveis de ensino. Isto significa que nem todas as opções de CLIL que existem num país estão disponíveis em todos os níveis de ensino (ver Anexo 2 para detalhes).



PARTICIPAÇÃO

SECÇÃO I – NÚMERO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APRENDIDAS PELOS ALUNOS

Um dos objetivos da política europeia consiste em garantir que todos os alunos têm a oportunidade de aprender línguas estrangeiras. Em 2002, na reunião do Conselho Europeu em Barcelona, os decisores políticos reconheceram a importância do “ensino de duas línguas estrangeiras, pelo menos, desde a idade mais precoce” ⁽⁴⁴⁾. A Recomendação do Conselho de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas ⁽⁴⁵⁾ reiterou este objetivo, convidando os Estados-Membros a ajudar os jovens a adquirir, até ao final do ensino secundário superior, competências em mais duas línguas para além da língua de escolarização. Os jovens devem ser capazes de utilizar efetivamente uma destas duas línguas para fins sociais, de aprendizagem e profissionais, e a outra para interagir com os outros com alguma fluência.

Tendo em conta o objetivo supra descrito de dotar os jovens de competências em duas línguas estrangeiras, esta secção apresenta dados relativos ao número de línguas estrangeiras aprendidas pelos alunos, segundo o nível de ensino e o percurso educativo. Em concreto, foca-se na percentagem de alunos que aprendem uma língua estrangeira no ensino primário (Figura C1) e duas ou mais línguas estrangeiras no nível secundário inferior (Figura C3). São igualmente analisadas as diferenças nestas percentagens entre 2013 e 2020 ⁽⁴⁶⁾ (Figuras C2 e C4, respetivamente). Além disso, esta secção também examina as diferenças na aprendizagem de línguas estrangeiras entre os alunos do ensino geral e os alunos do EFP no nível secundário superior em 2020 (Figura C5) e compara-as com 2013 (Figura C6). Por último, mostra o número médio de línguas estrangeiras aprendidas pelos alunos nos ensinos primário e secundário (Figura C7).

A secção utiliza a recolha de dados do Eurostat/UOE sobre o número de línguas aprendidas pelos alunos em determinados anos de referência. A maioria dos dados apresentados considera a população estudantil num determinado nível de ensino, nomeadamente o ensino primário, o ensino secundário inferior ou o ensino secundário superior ⁽⁴⁷⁾. Por conseguinte, ao invés de revelarem quais ou quantas línguas os alunos aprendem em cada ano de escolaridade de cada nível de ensino, os dados expostos dão uma visão geral sobre as línguas aprendidas (e o seu número) no conjunto dos anos de escolaridade de um nível de ensino num determinado ano de referência. Contudo, um indicador na secção (mostrado na Figura C1b) disponibiliza dados relativos à idade dos alunos, permitindo entender melhor o número de línguas estudadas por eles numa determinada idade.

A recolha de dados do Eurostat/UOE inclui apenas as línguas consideradas como estrangeiras no currículo estipulado pelas autoridades educativas de nível superior. As línguas regionais ou

⁽⁴⁴⁾ Conclusões da Presidência – Conselho Europeu de Barcelona 15 e 16 de março de 2002, C/02/930.

⁽⁴⁵⁾ Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas, JO C 189, 5.6.2019, p. 17.

⁽⁴⁶⁾ Os anos de referência são os anos letivos de 2012/2013 e 2019/2020, respetivamente.

⁽⁴⁷⁾ Os dados do Eurostat usados como base para o Capítulo C cobrem os alunos que seguem programas de ensino formal nos níveis primário, secundário inferior e secundário superior. Dependendo do país e da forma como está organizado o seu sistema educativo, os dados podem (ou não) incluir alunos fora da faixa etária típica associada a estes níveis de ensino. Por exemplo, a educação de adultos de “segunda oportunidade” pode ser incluída se fizer parte do sistema educativo formal nestes níveis de ensino. A informação sobre se os dados nacionais incluem programas de educação de adultos pode ser consultada nos relatórios de qualidade nacionais, Secção 6.3.1. (ver sítio Web do Eurostat (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uoe_enr_esms.htm)). Além disso, ao descrever o EFP (secundário superior), o Eurostat refere-se a todos os programas do EFP (secundário superior) que existem num país, enquanto os dados da Eurydice só consideram os programas com o código CITE 354 (Figuras B5 e B6). Portanto, os dados do Eurostat cobrem um leque mais vasto de programas de EFP (secundário superior) que os dados da Eurydice.



minoritárias só são incluídas quando o currículo as designa como alternativas às línguas estrangeiras. O estudo das línguas oferecidas como complemento ao currículo de base não se encontra incluído. Também se encontram excluídos os dados sobre não nacionais que estudam a sua língua nativa em turmas especiais ou que estudam a língua de escolarização do país anfitrião.

Como a recolha de dados do Eurostat/UE não cobre todos os sistemas educativos para os quais a Rede Eurydice dispõe de informação, faltam sistematicamente dados na atual secção para a Comunidade germanófona da Bélgica, Albânia, Suíça, Montenegro e Turquia.

A NÍVEL DA UE, 86 % DOS ALUNOS DA PRIMÁRIA APRENDEM PELO MENOS UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em todos os países exceto a Irlanda⁽⁴⁸⁾, os alunos aprendem língua(s) estrangeira(s) como disciplina(s) obrigatória(s) no ensino primário. Esta aprendizagem começa habitualmente entre os 6 e os 8 anos, ou até mais cedo (Figura B1). Como ilustra a Figura C1a, 86,1 % dos alunos do ensino primário na UE aprendem pelo menos uma língua estrangeira. Contudo, a nível nacional, as taxas de participação na aprendizagem de línguas estrangeiras entre os alunos da primária podem variar substancialmente, em função da idade em que se torna obrigatório aprender línguas estrangeiras.

Em 15 países, pelo menos 96 % dos alunos do ensino primário aprendem uma ou mais línguas estrangeiras⁽⁴⁹⁾. Em todos eles, a aprendizagem de uma língua estrangeira torna-se obrigatória, o mais tardar, no primeiro ano do ensino primário, correspondendo aos 5 anos em Malta; aos 7 anos na Croácia, Letónia e Polónia; e aos 6 anos nos 11 países restantes.

No conjunto da UE, 13,9 % dos alunos no ensino primário não aprendem línguas estrangeiras na escola. Em três sistemas educativos, pelo menos metade dos alunos enquadram-se nesse perfil. Na Bélgica, em algumas partes da Comunidade francófona e na Comunidade flamenga, a idade em que a aprendizagem de uma língua estrangeira se torna obrigatória é aos 10 anos, ou seja, quando os alunos se encontram no quinto ano de escolaridade (de um total de seis) do ensino primário (Figura B1); nos Países Baixos, as escolas têm flexibilidade para decidir o momento em que os alunos do ensino primário devem começar a aprender uma língua estrangeira (Figura B1).

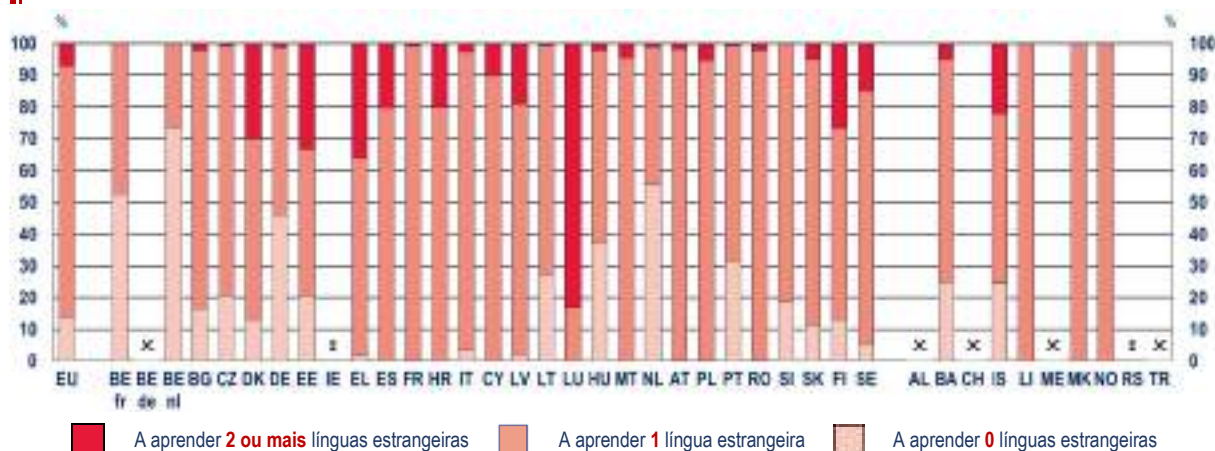
A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira costuma tornar-se obrigatória no início do ensino secundário inferior ou no final do ensino primário (Figura B1). Portanto, a percentagem de alunos da primária que aprendem duas ou mais línguas estrangeiras é bastante reduzida. No conjunto da UE, é de 7,2 %. Porém, cerca de 30 % dos alunos no ensino primário aprendem duas ou mais línguas estrangeiras na Dinamarca, Estónia e Grécia, e a percentagem é muito mais elevada no Luxemburgo (83,2 %), onde aprender uma segunda língua se torna obrigatório aos 6 anos.

A Figura C1b apresenta a percentagem de alunos, por idades, a aprender uma língua estrangeira no ensino primário. Contudo, é preciso ter em conta que esta informação não está disponível para todos os sistemas educativos representados na Figura C1a.

⁽⁴⁸⁾ Na Irlanda, não se ensinam línguas estrangeiras no ensino primário. Os alunos devem estudar as duas línguas nacionais: o inglês e o irlandês. Contudo, nenhuma delas é encarada como uma língua estrangeira pelo currículo.

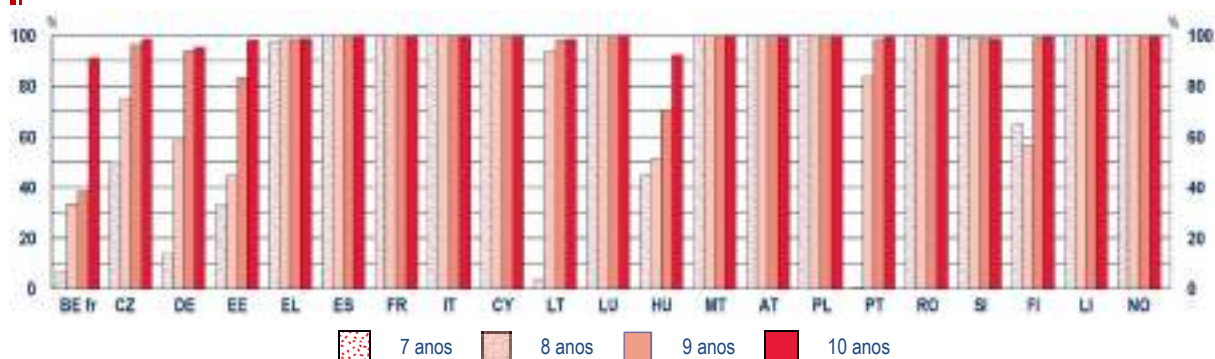
⁽⁴⁹⁾ EL, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LU, MT, AT, PL, RO, LI, MK e NO.

Figura C1a: Percentagem de alunos a aprender línguas estrangeiras no ensino primário (CITE 1), segundo o número de línguas, 2020



Fonte: Eurydice, com base em dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Figura C1b: Percentagem de alunos a aprender pelo menos uma língua estrangeira no ensino primário (CITE 1), segundo a idade, 2020



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

Notas explicativas

A percentagem de alunos a aprender 0, 1 ou 2 (ou mais) línguas estrangeiras é calculada em relação ao total de alunos matriculados em todos os anos do nível 1 da CITE (Figura C1a) ou em relação a uma idade específica no nível 1 da CITE (Figura C1b), mesmo que a aprendizagem de línguas estrangeiras não seja introduzida nos anos iniciais deste nível de ensino. Em concreto, o número de alunos a aprender 0, 1 ou 2 (ou mais) línguas estrangeiras é dividido pela soma dos alunos a aprender 0, 1 e 2 (ou mais) línguas estrangeiras em todos os anos do nível 1 da CITE (Figura C1a) ou de uma idade específica no nível 1 da CITE (Figura C1b).

Como a participação na recolha de dados sobre a idade é voluntária, o número de sistemas educativos abrangidos é menor.

Os dados estão disponíveis no Anexo 1. Para obter informações acerca do âmbito da recolha de dados do Eurostat/UOE, consultar a introdução a este capítulo.

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Turquia: estes países não se encontram abrangidos pela recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

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

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

Irlanda: os dados primários para a Figura C1a foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

Luxemburgo: os dados primários para a Figura C1a para “0 línguas” foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

Sérvia: o país está incluído na recolha de dados UOE [educ_uoe_lang02], mas não tem dados disponíveis.



Na Figura C1b, é mencionada a idade real dos alunos e não a sua idade teórica (isto é, a idade em que, teoricamente, um aluno deve frequentar um determinado ano de escolaridade). Isto pode originar algumas discrepâncias entre as regulamentações em matéria de idade de início da aprendizagem de línguas estrangeiras e a participação efetiva na aprendizagem de línguas, já que alguns alunos podem não estar matriculados no ano de escolaridade que é suposto frequentarem. Por exemplo, na Comunidade francófona da Bélgica todos os alunos devem começar a aprender uma língua estrangeira aos 10 anos (idade teórica) (Figura B1), isto é, no quinto ano do ensino primário. Contudo, 9,1 % dos alunos de 10 anos (idade real) ainda não estão a aprender uma língua estrangeira, devido ao facto de alguns alunos de 10 anos ainda não frequentarem o quinto ano do ensino primário. Não obstante, a Figura C1b ilustra sobretudo o forte elo entre a idade oficial de início da aprendizagem de línguas estrangeiras (Figura B1) e a participação efetiva nessa aprendizagem.

Em 13 de 21 sistemas educativos, quase todos os alunos (97 %, no mínimo) aprendem uma língua estrangeira em cada categoria etária. Em 12 destes sistemas educativos, a aprendizagem de línguas estrangeiras torna-se obrigatória antes dos 7 anos, enquanto na Eslovénia só é obrigatória aos 7 anos (Figura B1).

Na maioria dos sistemas educativos em que a aprendizagem obrigatória de uma língua estrangeira arranca mais tarde, verifica-se um claro aumento na categoria etária correspondente à idade de início da escolaridade obrigatória. Este aumento dá-se aos 8 anos na Chéquia, Alemanha, Lituânia e Portugal; aos 9 na Hungria; e aos 10 na Comunidade francófona da Bélgica. Isto correlaciona-se com a idade em que a aprendizagem de línguas estrangeiras se torna obrigatória para todos os alunos nos respetivos países em 2021/2022 (Figura B1).

Em 2020 (ano de referência dos dados), as escolas na Estónia e na Finlândia puderam decidir a idade de início dentro de um intervalo etário (7 - 9 anos), de acordo com as regulamentações a nível superior. A percentagem de alunos a aprender uma língua estrangeira disparou claramente aos 9 anos em ambos os países. Enquanto a Estónia continua a aplicar este regime flexível, na Finlândia foi revogado a partir de 2021/2022, em prol de uma idade de início fixa (7 anos) (Figura B2).

A Figura C1b também mostra que as escolas de vários países introduzem as línguas estrangeiras no currículo antes da idade em que o seu estudo se torna obrigatório. Por exemplo, na Hungria, onde todos os alunos têm de iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira aos 9 anos, pelo menos 40 % deles já o fazem aos 7 e 8 anos. Do mesmo modo, na Chéquia, 50 % dos alunos começam a aprendizagem de uma língua estrangeira um ano antes da idade em que se torna obrigatória. Isto significa que há as escolas que disponibilizam a oferta linguística mais cedo do que o exigido.

Além disso, na Comunidade francófona da Bélgica, mais de 30 % dos alunos aprendem uma língua estrangeira dois anos antes de se tornar obrigatória para todos os alunos aos 10 anos. Este resultado pode dever-se a diferenças na legislação em todo o território: em algumas partes da Comunidade francófona, os alunos começam a aprender a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória a partir dos 8 anos (Figura B1).

ENTRE 2013 E 2020, A PERCENTAGEM DE ALUNOS DA PRIMÁRIA A APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA AUMENTOU SUBSTANCIALMENTE EM OITO PAÍSES

No conjunto da UE, 86,1 % dos alunos no ensino primário aprendiam uma ou mais línguas estrangeiras em 2020, em contraste com 79,4 % em 2013. A Figura C2 mostra três tendências distintas durante o período em causa.

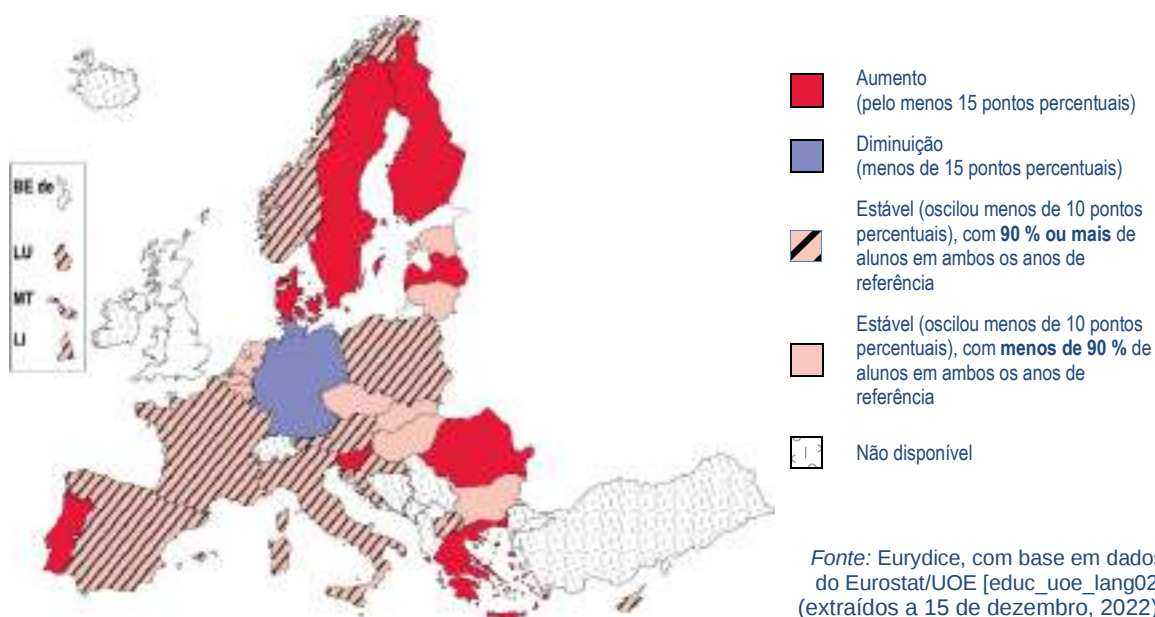
No grupo mais numeroso de sistemas educativos (21 sistemas), a situação permaneceu relativamente estável (uma diferença inferior a 10 pontos percentuais). Em 12 destes países, mais de 90 % dos alunos da primária aprendiam pelo menos uma língua estrangeira em ambos os anos de

referência (em Espanha, França, Croácia, Itália, Chipre, Luxemburgo, Malta, Áustria, Polónia, Listenstaine, Macedónia do Norte e Noruega). Nos outros nove sistemas educativos, a situação também permaneceu relativamente estável, apesar de refletir taxas de participação mais baixas (nas Comunidades francófona e flamenga da Bélgica, Bulgária, Chéquia, Estónia, Lituânia, Hungria, Países Baixos e Eslováquia).

Num segundo grupo de oito países, a proporção de alunos do nível primário a aprender línguas estrangeiras aumentou pelo menos 15 pontos percentuais entre 2013 e 2020. O aumento traduz-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 dever-se a mudanças na idade em que é suposto os alunos iniciarem a aprendizagem obrigatória da primeira língua estrangeira (Figura B2). Na Finlândia e Suécia, países onde as escolas tinham flexibilidade para decidir a idade de início em 2013 e 2020 ⁽⁵⁰⁾, os aumentos podem refletir o facto de em 2020 as escolas primárias optarem por introduzir as línguas estrangeiras mais cedo que em 2013.

Por último, na Alemanha, observa-se a tendência oposta, já que a proporção de alunos a aprender pelo menos uma língua estrangeira baixou 13,5 pontos percentuais, de 67,9 % em 2013 para 54,4 % em 2020 (porém, como sugere a nota relativa ao país associada à figura, tal pode dever-se parcialmente a alterações metodológicas).

Figura C2: Tendências na percentagem de alunos a aprender pelo menos uma língua estrangeira no ensino primário (CITE 1), 2013 e 2020



Notas explicativas

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

As notas específicas relativas aos países só se referem a interrupções de séries cronológicas se estas ocorreram em 2013 ou em 2020. Não são aqui indicadas as interrupções de séries cronológicas entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países.

Os dados estão disponíveis no Anexo 1. Para consultar uma nota metodológica relacionada com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx.

Para obter informações acerca do âmbito da recolha de dados do Eurostat/UOE, ver a introdução a este capítulo.

Para uma definição de “**Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)**”, ver o Glossário.

⁽⁵⁰⁾ Este continua a ser o caso na Suécia, enquanto na Finlândia deixou de haver tal flexibilidade em 2020 (Figura B2).

Notas específicas relativas aos países

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

Bélgica (BE nl): o ano de referência dos dados é 2019 em vez de 2020 (a informação de 2020 não se encontrava disponível à data de extração dos dados).

Alemanha: os dados primários para 2013 foram assinalados da seguinte maneira “a definição difere, ver metadados”. Por conseguinte, deve consultar-se a hiperligação incluída nas Notas explicativas.

Estónia: quando é ensinado como segunda língua, o estónio conta como língua estrangeira para efeitos estatísticos.

Irlanda: os dados primários para 2013 e 2020 foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

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

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

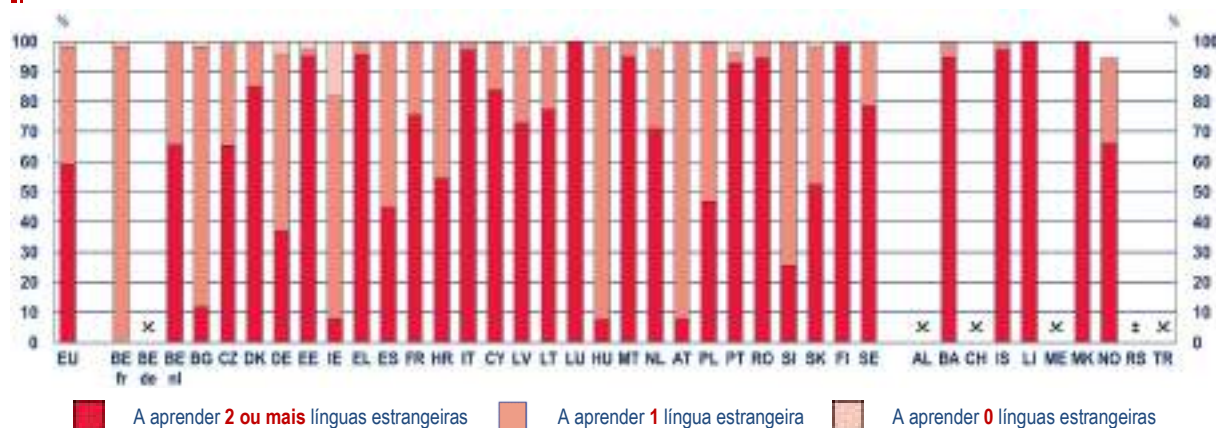
60 % DOS ALUNOS APRENDEM PELO MENOS DUAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SECUNDÁRIO INFERIOR

Na vasta maioria dos países, aprender uma segunda língua torna-se obrigatório, o mais tardar, no início do ensino secundário inferior (Figura B1).

Na UE, 59,2 % dos alunos do secundário inferior aprendem duas ou mais línguas estrangeiras. Além disso, em 12 sistemas educativos, mais de 90 % dos alunos aprendem duas ou mais línguas estrangeiras (Estónia, Grécia, Itália, Luxemburgo, Malta, Portugal, Roménia, Finlândia, Bósnia-Herzegovina, Islândia, Lituânia e Macedónia do Norte). Em contraste, há cinco sistemas educativos onde menos de 15 % dos alunos aprendem duas ou mais línguas estrangeiras. É o caso da Comunidade francófona da Bélgica, onde não existe, neste nível de ensino, a oferta de aprendizagem de uma segunda língua estrangeira; da Irlanda, onde a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira não é obrigatória; e da Bulgária, Hungria e Áustria, onde aprender uma segunda língua só se torna obrigatório no ensino secundário superior. Outros seis sistemas educativos em que a obrigatoriedade só se aplica a uma língua estrangeira durante o secundário inferior oferecem a todos os alunos a oportunidade de estudar uma língua estrangeira adicional neste nível de ensino (Figura B4). Nestes sistemas educativos (Espanha, Croácia, Eslovénia, Eslováquia, Suécia e Noruega), pelo menos uma quarta parte dos alunos optou por aprender duas línguas estrangeiras no nível secundário inferior, com taxas de participação que variam entre 25,6 % na Eslovénia e 78,6 % na Suécia.

A Figura C3 também mostra que 98,4 % dos alunos do secundário inferior na UE aprendem pelo menos uma língua estrangeira. Só na Irlanda é que a proporção de alunos que não aprendem qualquer língua estrangeira no ensino secundário inferior excedeu os 5 %. Neste país, a proporção relativamente elevada (18,1 %) de alunos com este perfil pode ser parcialmente explicada pelo facto de a aprendizagem de uma língua estrangeira não ser obrigatória na educação escolar. Em contrapartida, todos os alunos têm de aprender as duas línguas oficiais deste país, o inglês e o irlandês.

Figura C3: Percentagem de alunos a aprender línguas estrangeiras no ensino secundário inferior (CITE 2), segundo o número de línguas, 2020



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

Notas explicativas

A percentagem de alunos a aprender 0, 1 ou 2 (ou mais) línguas estrangeiras é calculada em relação ao total de alunos matriculados em todos os anos do nível 2 da CITE. Em concreto, o número de alunos a aprender 0, 1 ou 2 (ou mais) línguas estrangeiras é dividido pela soma de alunos a aprender 0, 1 e 2 (ou mais) línguas estrangeiras em todos os anos do nível 2 da CITE.

Os dados estão disponíveis no Anexo 1. Para informações acerca do âmbito da recolha de dados do Eurostat/UOE, ver a introdução a este capítulo.

Para uma definição de “**Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)**”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Turquia: estes países não se encontram abrangidos pela recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Estónia: nos casos em que se ensina como uma segunda língua, o estónio conta como língua estrangeira para efeitos estatísticos.

Luxemburgo: os dados primários para a Figura C3 para “0 línguas” e “1 língua” foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

Sérvia: o país está incluído na recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], mas não tem dados disponíveis.

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

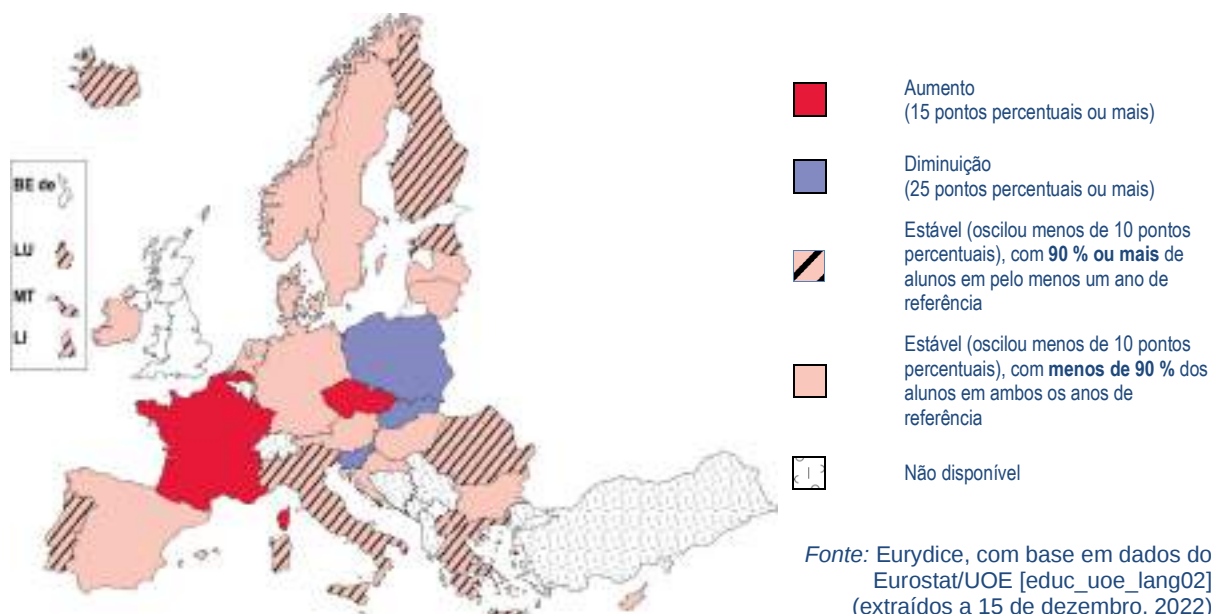
No conjunto da UE, quase dois terços dos alunos do secundário inferior estudavam duas ou mais línguas estrangeiras tanto em 2013 como em 2020 (58,4 % em 2013 em comparação com 59,2 % em 2020). A Figura C4 ilustra as mudanças de cada país entre os dois anos de referência.

Na vasta maioria dos sistemas educativos com dados disponíveis (25 de um total de 31), a diferença entre 2020 e 2013 é pouco pronunciada (inferior a 10 pontos percentuais). Em 11 destes sistemas educativos, a proporção de alunos do secundário inferior a aprender um mínimo de duas línguas estrangeiras situou-se acima dos 90 % em pelo menos um ano de referência (Estónia, Grécia, Itália, Luxemburgo, Malta, Portugal, Roménia, Finlândia, Islândia, Listenstaine e Macedónia do Norte). Noutros 14 sistemas educativos, menos de 90 % dos alunos 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 alunos a aprender duas línguas é mais substancial em seis sistemas educativos. Em três deles, a proporção de alunos no ensino secundário inferior a aprender duas ou mais línguas estrangeiras aumentou em pelo menos 15 pontos percentuais. O aumento foi ligeiramente superior a 15 pontos percentuais na Comunidade flamenga da Bélgica, enquanto na Chéquia e França ultrapassou ligeiramente os 20 pontos percentuais. Nos outros três sistemas educativos com uma diferença assinalável entre 2013 e 2020 (Polónia, Eslovénia e Eslováquia), a proporção de alunos do secundário inferior a aprender duas ou mais línguas estrangeiras baixou mais de 25 pontos percentuais. Podem apontar-se diferentes razões para justificar estas alterações. Por exemplo, na Eslováquia, o decréscimo pode estar relacionado com a eliminação do requisito de todos os alunos aprenderem duas línguas estrangeiras durante o ensino secundário inferior (Figura B3). Na Polónia, o decréscimo deve-se a uma reorganização dos anos de escolaridade que compõem os diferentes níveis de ensino, apesar de o ano de escolaridade em que se inicia o estudo obrigatório de uma segunda língua estrangeira e o número de anos dessa aprendizagem obrigatória terem permanecido inalterados ⁽⁵¹⁾.

⁽⁵¹⁾ A partir de 2016, o 5.º e 6.º anos de escolaridade, em que não é obrigatório aprender uma segunda língua estrangeira, foram transferidos do ensino primário para o secundário inferior. Entretanto, a obrigação de aprender uma segunda língua estrangeira ainda tem início no 7.º ano de escolaridade e dura o mesmo número de anos. Para mais dados sobre alterações na estrutura do sistema educativo da Polónia, ver Comissão Europeia / EACEA / Eurydice (2017).

Figura C4: Tendências na percentagem de alunos a aprender duas ou mais línguas estrangeiras no ensino secundário inferior (CITE 2), 2013 e 2020



Notas explicativas

A percentagem de alunos a aprender duas (ou mais) línguas estrangeiras é calculada em relação ao total de alunos matriculados em todos os anos do nível 2 da CITE. Em concreto, o número de alunos a aprender duas (ou mais) línguas estrangeiras é dividido pela soma dos alunos que estudam 0, 1 e 2 (ou mais) línguas estrangeiras em todos os anos do nível 2 da CITE.

As notas específicas relativas aos países só referem interrupções de séries cronológicas se estas ocorreram em 2013 ou 2020. Não são aqui indicadas as interrupções de séries entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países.

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_uoe_enr_esms_an4.xlsx. Para obter informações acerca do âmbito da recolha de dados do Eurostat/UOE, ver a introdução a este capítulo.

Para uma definição de “**Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)**”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

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

Bélgica (BE de), **Albânia**, **Suíça**, **Montenegro** e **Turquia**: estes países não se encontram abrangidos pela recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Alemanha: os dados primários para 2013 foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Por conseguinte, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Estónia: quando é ensinado como segunda língua, o estónio conta como língua estrangeira para efeitos estatísticos.

Sérvia: o país está incluído na recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], mas não tem dados disponíveis.

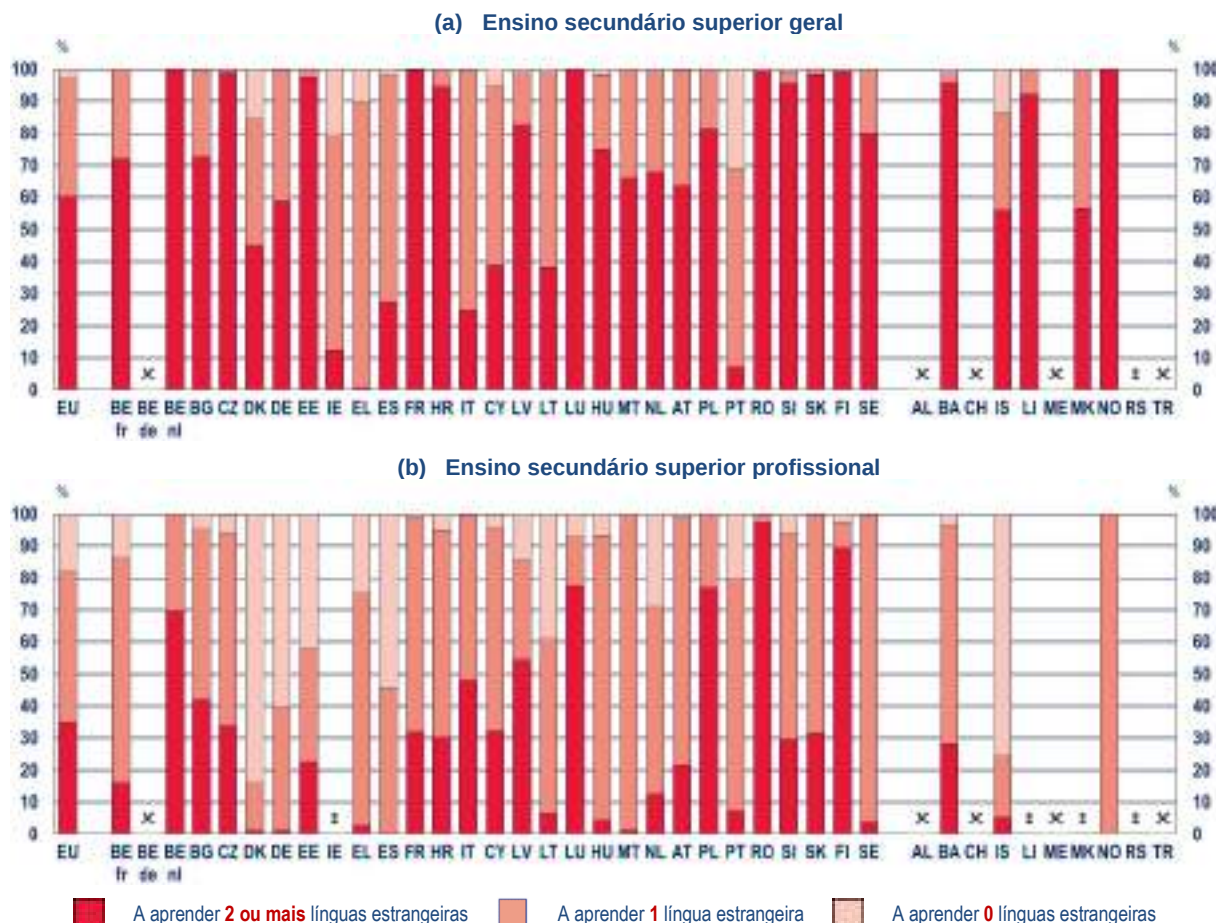
OS ALUNOS NO SECUNDÁRIO SUPERIOR GERAL SÃO MAIS SUSCETÍVEIS DE APRENDER LÍNGUAS QUE OS SEUS PARES NAS VIAS PROFISSIONALIZANTES

Os alunos no ensino secundário superior podem optar por frequentar a via geral, que normalmente conduz ao ensino superior, ou a via profissional, que conduz a estudos mais orientados para o mundo do trabalho ou permite o acesso direto ao mercado de trabalho. Por conseguinte, nesta etapa, os programas educativos associados a ambas as vias costumam ser muito distintos, pelo que, para este indicador e o próximo, optou-se por apresentar separadamente as respetivas situações. No conjunto da UE, quase metade dos alunos do secundário superior (48,7 %) frequenta um programa profissionalizante ⁽⁵²⁾. As percentagens mais elevadas de alunos deste nível inscritos num percurso

⁽⁵²⁾ https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_ENRS05/default/table?lang=en&category=educ.educ_part.educ_uoe_enr.educ_uoe_enrs (dados extraídos a 14 de setembro de 2022). Os dados referem-se a 2020.

profissionalizante (65 % ou mais) encontram-se na Chéquia, Croácia, Países Baixos, Áustria, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Lituânia, Montenegro e Sérvia. Ao inverso, menos de um terço dos alunos do secundário superior estão inscritos em vias profissionalizantes na Irlanda, Grécia, Chipre, Lituânia, Malta e Islândia.

Figura C5: Percentagem de alunos a aprender línguas estrangeiras no ensino secundário superior (CITE 3), segundo o número de línguas, 2020



Fonte: Eurydice, com base em dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (extraídos em 15 de dezembro de 2022).

Notas explicativas

A percentagem de alunos a aprender 0, 1 ou 2 (ou mais) línguas estrangeiras é calculada em relação ao total de alunos matriculados em todos os anos da CITE 3 geral (Figura C5a) ou da CITE 3 profissional (Figura C5b), mesmo quando a aprendizagem de línguas não continua até ao final do nível (Figuras B2, B3, B5 e B6). Em concreto, o número de alunos a aprender 0, 1 ou 2 (ou mais) línguas estrangeiras é dividido pela soma de alunos a aprender 0, 1 e 2 (ou mais) línguas estrangeiras em todos os anos da CITE 3 geral (Figura C5a) ou do nível 3 da CITE profissional (Figura C5b).

Os dados agregados da UE para a CITE 3 profissional são assinalados como “a definição difere, ver metadados”.

Os dados estão disponíveis no Anexo 1. Para obter notas metodológicas relacionadas com os dados agregados da UE e os dados nacionais, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx. Para obter informações acerca do âmbito da recolha de dados do Eurostat/UOE, ver a introdução a este capítulo.

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Turquia: estes países não se encontram abrangidos pela recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Estónia: quando é ensinado como segunda língua, o estónio conta como língua estrangeira para efeitos estatísticos.

Hungria: os dados primários para o nível 3 da CITE geral e profissional foram assinalados como “interrupção na série temporal” e “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Luxemburgo: os dados primários para 0 línguas e 1 língua foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

Islândia: o ano de referência para os dados do nível 3 da CITE geral e profissional é 2019 (a informação de 2020 não se encontrava disponível à data de extração dos dados).



Listenstaine: os dados primários para o nível 3 da CITE profissional foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

Macedónia do Norte: não foi disponibilizada a desagregação entre o nível 3 da CITE geral e o nível 3 da CITE profissional. Os dados do nível 3 da CITE utilizados para a figura cobrem quer o ensino geral, quer o profissional.

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

As Figuras C5a e C5b indicam que a probabilidade de os alunos aprenderem línguas estrangeiras depende, em muitos sistemas educativos, do percurso que seguirem. Isto reflete as diferenças nos requisitos em termos de aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras entre alunos do ensino geral e alunos das vias profissionalizantes; tais requisitos costumam ser menos exigentes para os alunos do EFP (Figuras B5 e B6). Em concreto, na maioria dos sistemas educativos, o número de anos consagrados ao estudo de duas línguas estrangeiras é menor para alunos do EFP que para os seus pares no ensino geral.

No conjunto da UE, a percentagem de alunos no ensino profissional que não aprendem línguas estrangeiras é seis vezes superior à do ensino geral (18,0 % e 2,9 %, respetivamente). Como já mencionado, a percentagem de alunos do secundário superior que não aprendem uma língua estrangeira é calculada com base na população total de alunos neste nível. No ensino secundário superior geral, Portugal é o único país em que mais de 30 % dos alunos não estudavam qualquer língua estrangeira no ano de referência. No que toca ao secundário superior profissional, em sete países (Dinamarca, Alemanha, Estónia, Espanha, Lituânia, Países Baixos e Islândia), cerca de 30 % dos alunos ou mais não aprendiam nenhuma língua estrangeira. Deste grupo, a percentagem mais elevada regista-se na Dinamarca (84,0 %) e Islândia (75,8 %). O facto de a Dinamarca, Alemanha, Estónia e Espanha não obrigarem todos os alunos que frequentam cursos profissionalizantes que conferem acesso ao ensino superior a aprender pelo menos uma língua estrangeira, pode explicar parcialmente estas taxas (Figura B5).

Ao examinar os dados sobre a aprendizagem de duas ou mais línguas estrangeiras, também se notam diferenças significativas entre a via geral e a via profissionalizante no nível secundário superior. No conjunto da UE, 60,0 % dos alunos aprendem pelo menos duas línguas estrangeiras no secundário superior geral *versus* 35,1 % no secundário superior profissional. Em 13 sistemas educativos, pelo menos 90 % dos alunos aprendem duas ou mais línguas estrangeiras no ensino secundário superior geral. A Roménia é o único país que apresenta esta percentagem de alunos a aprender duas línguas no ensino secundário superior profissional. Em contraste, dois sistemas educativos no ensino geral (Grécia e Portugal) contra 11 sistemas no ensino profissional, têm menos de 10 % de alunos a aprender duas ou mais línguas estrangeiras no nível secundário superior.

ENTRE 2013 E 2020, A PERCENTAGEM DE ALUNOS DO SECUNDÁRIO SUPERIOR A APRENDER DUAS OU MAIS LÍNGUAS AUMENTOU EM MUITO POUCOS PAÍSES

As Figuras C6a e C6b mostram as alterações que ocorreram entre 2013 e 2020 na percentagem de alunos a aprender duas ou mais línguas estrangeiras no ensino secundário superior geral e profissional.

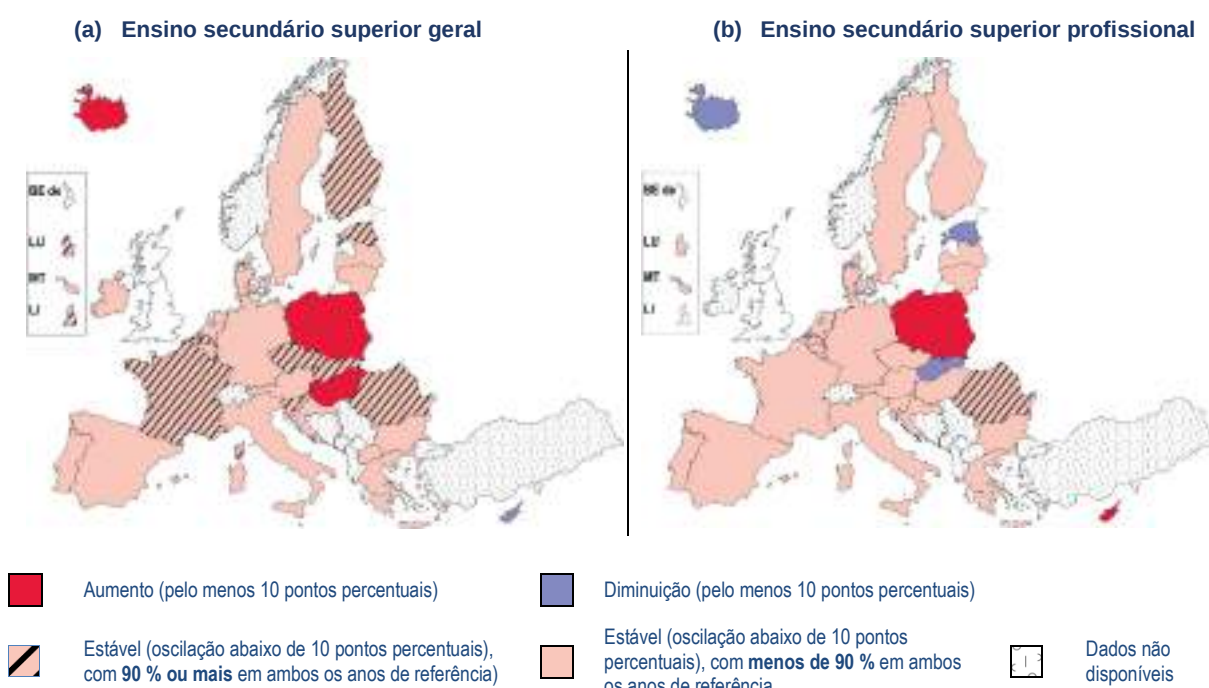
No ensino secundário superior geral, a nível da UE, 60,0 % dos alunos aprendiam duas ou mais línguas estrangeiras em 2020, valor muito similar à percentagem em 2013 (58,4 %). Como já mencionado, a percentagem de alunos por número de línguas aprendidas é calculada com base no total de alunos em todos os anos de escolaridade deste nível de ensino.

Em quase todos os sistemas educativos com dados disponíveis (27 em 31 sistemas educativos), a parcela de alunos do ensino geral a aprender pelo menos duas línguas estrangeiras manteve-se estável entre 2013 e 2020 (isto é, uma diferença inferior a 10 pontos percentuais). Em 10 destes sistemas educativos, a proporção de alunos a aprender duas ou mais línguas estrangeiras ultrapassa os 90 %

em ambos os anos de referência. Nos outros 17 sistemas educativos, a proporção de alunos a aprender duas ou mais línguas estrangeiras é inferior a 90 % em ambos os anos de referência.

Contrariando o quadro de estabilidade que é predominante, três países registaram uma diferença de pelo menos 10 pontos percentuais na proporção de alunos a aprender, no mínimo, duas línguas estrangeiras no secundário superior geral entre 2013 e 2020. Esta proporção baixou em Chipre (em 45 pontos percentuais), mas aumentou na Polónia (em 12,2 pontos percentuais) e na Islândia (em 37,6 pontos percentuais). A mudança nas taxas de participação em Chipre pode dever-se a uma reforma que baixou a idade em que deixa de ser obrigatório aprender uma segunda língua estrangeira (Figura B3).

Figura C6: Tendências na percentagem de alunos a aprender duas ou mais línguas estrangeiras no ensino secundário superior (CITE 3), 2013 e 2020



Fonte: Eurydice, com base em dados do Eurostat/UOE data [educ_uoe_lang02] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

A percentagem de alunos a aprender pelo menos uma língua estrangeira é calculada em relação ao total de alunos em todos os anos de escolaridade do nível 3 da CITE geral (Figura C6a) ou do nível 3 da CITE profissional (Figura C6b), mesmo quando a aprendizagem não prossegue até ao final deste nível de ensino. Em concreto, o número de alunos a aprender duas ou mais línguas estrangeiras é dividido pela soma de alunos a aprender 0, 1 e 2 (ou mais) línguas estrangeiras em todos os anos do nível 3 da CITE geral (Figura C6a) ou do nível 3 da CITE profissional (Figura C6b).

As notas específicas relativas aos países só se referem a interrupções de séries cronológicas se estas ocorrerem em 2013 ou 2020. Não são aqui indicadas as interrupções de séries cronológicas entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países.

Os dados estão disponíveis no Anexo 1. Para obter notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) e https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013).

Para obter informações acerca do âmbito da recolha de dados do Eurostat/UOE, ver a introdução a este capítulo.

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Turquia: estes países não se encontram abrangidos pela recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Estónia: quando é ensinado como segunda língua, o estónio conta como língua estrangeira para efeitos estatísticos.

Irlanda: os dados primários de 2013 para o nível 3 da CITE profissional foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

Hungria: os dados primários de 2020 para o nível 3 da CITE geral e profissional foram assinalados como “interrupção



na série temporal” e “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

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

Islândia: 2019 é o ano de referência para os dados do nível 3 da CITE geral, pois não há dados disponíveis para 2020.

Listenstaine: os dados primários de 2013 e 2020 para o nível 3 da CITE profissional foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

Macedónia do Norte: não foi disponibilizada a desagregação entre o nível 3 da CITE geral e o nível 3 da CITE profissional. Os dados do nível 3 da CITE utilizados para a figura cobrem quer o ensino geral quer o profissional.

Noruega: os dados primários de 2013 para o nível 3 da CITE geral e profissional foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

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

No ensino secundário superior profissional, pouco mais de um terço dos alunos aprendiam duas ou mais línguas estrangeiras quer 2013 quer em 2020 (34,1 % em 2013 e 35,1 % em 2020). À semelhança do ensino geral, na vasta maioria dos sistemas educativos com dados disponíveis (23 de um total de 28) verificou-se uma pequena diferença entre 2013 e 2020 na proporção de alunos a aprender, no mínimo, duas línguas estrangeiras no ensino profissional (isto é, menos de 10 pontos percentuais). À exceção da Roménia, estas percentagens foram inferiores a 90 % em ambos os anos de referência.

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

A maioria dos sistemas educativos revela uma tendência idêntica em ambas as vias do ensino secundário superior (geral e profissional). A proporção de alunos no ensino secundário superior a aprender duas ou mais línguas estrangeiras permaneceu estável (isto é, uma diferença inferior a 10 pontos percentuais) entre 2013 e 2020 em 21 sistemas educativos⁽⁵³⁾. Em contraste, na Polónia aumentou pelo menos 10 pontos percentuais em ambos os tipos de percurso.

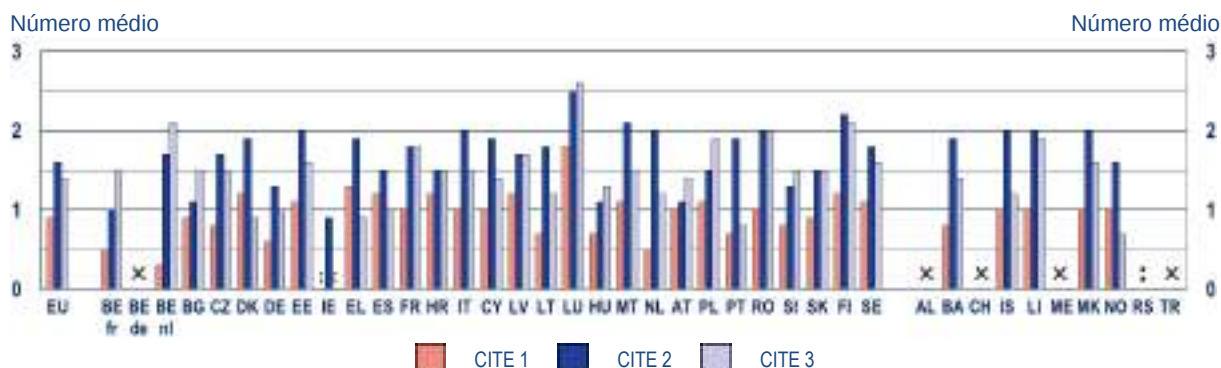
Só em alguns casos é que a variação ao longo do tempo nas taxas de participação dos alunos a aprender pelo menos duas línguas estrangeiras difere segundo o tipo de percurso educativo (isto é, secundário superior geral ou profissional). Em dois países (Estónia e Eslováquia), a proporção de alunos no ensino profissional a aprender duas ou mais línguas estrangeiras diminuiu em mais de 10 pontos percentuais, enquanto no ensino geral a situação manteve-se estável. Na Islândia, esta proporção aumentou no ensino geral mas diminuiu nos programas profissionais; em Chipre verifica-se o contrário: diminuiu no ensino geral e aumentou nos programas profissionais.

É MAIS FREQUENTE OS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO INFERIOR APRENDEREM, EM MÉDIA, DUAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, QUE OS SEUS PARES NO SECUNDÁRIO SUPERIOR

O cálculo do número médio de línguas estrangeiras estudadas pela globalidade da população escolar num dado nível de ensino permite estabelecer uma clara comparação entre os países. Esta informação é apresentada por nível de ensino na Figura C7, sendo que o ensino secundário superior inclui os alunos quer da via de ensino geral quer das vias profissionalizantes.

⁽⁵³⁾ BE fr, BE nl, BG, CZ, DK, DE, EL, ES, FR, HR, IT, LV, LT, LU, MT, NL, AT, PT, SI, FI e SE.

Figura C7: Número médio de línguas estrangeiras aprendidas por cada aluno nos ensinos primário e secundário (CITE 1–3), 2020



Fonte: Eurydice, com base em dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

O número médio de línguas estrangeiras que o aluno aprende é calculado em relação ao total de alunos em todos os anos de escolaridade do nível de ensino em questão, independentemente de aprenderem uma ou mais línguas estrangeiras em todos os anos de escolaridade.

Os dados agregados da UE de 2020 para a CITE 3 são assinalados como “a definição difere, ver metadados”.

Os dados estão disponíveis no Anexo 1. Para obter notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx.

Para obter informações acerca do âmbito da recolha de dados do Eurostat/UOE, ver a introdução a este capítulo.

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Turquia: estes países não se encontram abrangidos pela recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03].

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

Alemanha: os dados primários para o nível 2 da CITE foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Por conseguinte, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Grécia: os dados primários para o nível 3 da CITE foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Por conseguinte, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Estónia: quando é ensinado como segunda língua, o estónio conta como língua estrangeira para efeitos estatísticos.

Irlanda: os dados primários para o nível 1 da CITE foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

Hungria: os dados primários para o nível 3 da CITE foram assinalados como “interrupção na série temporal” e “a definição difere, ver metadados”. Por conseguinte, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

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

Sérvia: o país está incluído na recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03], mas não tem dados disponíveis.

O ensino de uma segunda língua começa frequentemente no final do ensino primário ou no início do ensino secundário inferior (Figura B1). Isto explica a razão pela qual o número médio de línguas estrangeiras aprendidas nos sistemas educativos europeus fica sistematicamente abaixo de 2,0 no ensino primário, apesar de variar normalmente entre 0,5 e 1,2. A média mais elevada (1,8) pertence ao Luxemburgo, país onde as crianças começam mais cedo a aprender a sua segunda língua estrangeira (aos 6 anos). Em contraste, o número mais baixo de línguas estrangeiras aprendidas no ensino primário regista-se na Comunidade flamenga da Bélgica (0,3), onde aprender a primeira língua estrangeira só se torna obrigatório aos 10 anos.

Tanto no ensino secundário inferior como no secundário superior, o número médio de línguas estrangeiras aprendidas situa-se entre 1,0 e 1,9 na maioria dos sistemas educativos. Além disso, este número traduz-se, no mínimo, em 2,0 tanto para o ensino secundário inferior como para o ensino secundário superior em apenas três sistemas educativos (Luxemburgo, Roménia e Finlândia). Em outros oito sistemas educativos, a média alcança 2,0 ou mais para um dos dois níveis de ensino. Em



PARTICIPAÇÃO

sete destes sistemas educativos, atinge-se uma média de 2,0 apenas no ensino secundário inferior (Estónia, Itália, Malta, Países Baixos, Islândia, Listenstaine e Macedónia do Norte). Ao inverso, na Comunidade flamenga da Bélgica, a média alcança 2,0 apenas no ensino secundário superior. As médias mais baixas (inferiores a 1,0) são observadas no ensino secundário superior na Dinamarca, Grécia, Portugal e Noruega, e no ensino secundário inferior na Irlanda.



PARTICIPAÇÃO

SECÇÃO II – LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APRENDIDAS PELOS ALUNOS

A valorização da diversidade linguística constitui um dos princípios fundamentais da União Europeia que, com os seus 27 Estados-Membros, engloba 24 línguas oficiais. Se contemplarmos todos os países abrangidos pelo presente relatório, isto é, 37 países europeus ⁽⁵⁴⁾, o número de línguas torna-se ainda maior. Além disso, a maioria dos países europeus reconhece oficialmente as línguas regionais ou minoritárias dentro das suas fronteiras para fins legais ou administrativos (Figura A1).

Tendo em consideração a diversidade linguística na Europa, esta secção examina as línguas estrangeiras estudadas pelos alunos no ensino primário e secundário (inferior e superior) (Figuras C8–C11). Além disso, a secção verifica a variação entre 2013 e 2020 nas percentagens de alunos que estudavam inglês, francês, alemão e espanhol (Figuras C12–C15), e as diferenças na aprendizagem de línguas estrangeiras entre os alunos na via geral do ensino secundário superior e os seus pares nas vias profissionais do mesmo nível de ensino (Figura C16).

Os dados do Eurostat/UOE foram a fonte de informação utilizada, o que significa que a introdução a esta recolha de dados apresentada na primeira secção deste capítulo também se aplica à atual secção.

O INGLÊS É A LÍNGUA ESTRANGEIRA MAIS APRENDIDA NA EUROPA

A Figura C8 mostra que o inglês é, inquestionavelmente, a língua estrangeira mais estudada na Europa. De facto, em quase todos os países europeus, o inglês é a língua estrangeira aprendida pela maioria dos alunos durante o ensino primário e o ensino secundário (inferior e superior). Isto reflete os quadros regulamentares analisados no Capítulo B, que, em muitos países, especificam o inglês como uma disciplina obrigatória (Figura B7) e/ou uma disciplina que todas as escolas devem integrar na sua oferta educativa (Figura B8a).

São muito poucos os países em que maior parte dos alunos aprende outra língua estrangeira que não o inglês. A Irlanda, como país anglófono, é um desses países, sendo o francês a língua estrangeira mais aprendida. No Luxemburgo, o alemão é a língua estrangeira mais aprendida na primária e no secundário superior (seguido de perto pelo francês), enquanto no ensino secundário inferior todos os alunos aprendem tanto o alemão como o francês. No Listenstaine, todos os alunos no ensino secundário inferior aprendem francês e inglês (nos ensinos primário e secundário superior, o inglês é a língua predominante). Na Bélgica, os alunos costumam aprender as línguas das outras comunidades. Mais especificamente, na Comunidade flamenga, o francês é a língua mais aprendida em todos os níveis de ensino abrangidos. Na Comunidade francófona, o neerlandês predomina no ensino primário (já no ensino secundário, predomina o inglês) ⁽⁵⁵⁾.

As proporções de alunos a aprender a língua estrangeira mais comum variam consoante os países e os níveis de ensino (ver dados no Anexo 1). Estas variações podem dever-se parcialmente às diferenças na duração da aprendizagem obrigatória de línguas estrangeiras (Capítulo B, Secção I).

No ensino primário, em Espanha, Chipre, Luxemburgo, Malta, Áustria, Listenstaine, Macedónia do Norte e Noruega, todos ou quase todos os alunos (99–100 %) aprendem a língua estrangeira predominante. Em contraste, na Comunidade flamenga da Bélgica, onde o francês é a língua mais aprendida, apenas 26,1 % dos alunos no ensino primário frequentam a dita disciplina. A percentagem

⁽⁵⁴⁾ Para detalhes sobre a cobertura geográfica deste relatório, consultar a parte introdutória.

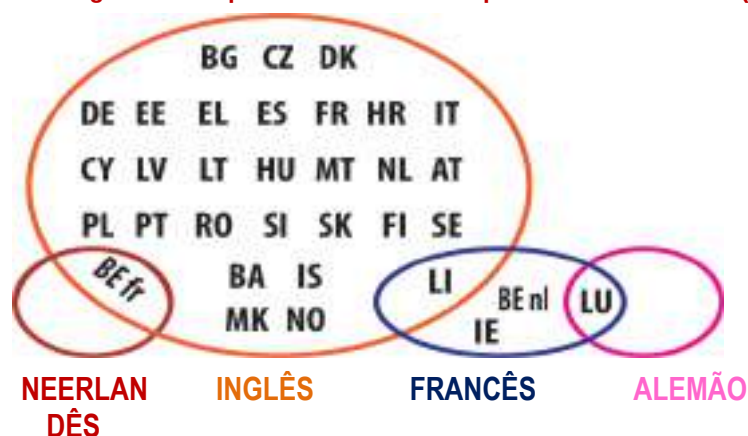
⁽⁵⁵⁾ A base de dados do Eurostat/UOE não fornece dados para a Comunidade germanófona da Bélgica. Para obter detalhes acerca das regulamentações em vigor, ver o Capítulo B, Figura B7 e as notas específicas relativas ao país.

é similar na Comunidade francófona da Bélgica, onde 33,1 % dos alunos no ensino primário aprendem a língua mais comum, isto é, o neerlandês. As percentagens também são relativamente baixas nos Países Baixos e na Hungria, onde menos de metade dos alunos do ensino primário (44,6 % e 45,9 %, respetivamente) aprendem a língua estrangeira mais comum (inglês). Em todos os sistemas educativos com percentagens mais baixas de alunos da primária a aprender a língua estrangeira predominante, a aprendizagem de línguas estrangeiras torna-se obrigatória relativamente tarde (ver Figuras B1 e B2 para detalhes sobre as idades de início).

No ensino secundário inferior, em quase todos os sistemas educativos europeus, a vasta maioria dos alunos – mais de 90 % – aprende a língua estrangeira predominante. São poucos os sistemas educativos com percentagens reduzidas de alunos a aprender a língua predominante. Um desses sistemas é a Irlanda, país onde não é obrigatório aprender línguas estrangeiras (Figuras B1 e B2) e onde 49,2 % dos alunos do ensino secundário inferior aprendem francês. Na Comunidade francófona da Bélgica, 49,7 % dos alunos do ensino secundário inferior aprendem inglês, que predomina neste nível de ensino (logo seguido pelo neerlandês, que é estudado por 47,3 % dos alunos). A percentagem de alunos do ensino secundário inferior a aprender a língua estrangeira mais comum também é menor (abaixo dos 90 %) na Hungria, onde 74,6 % dos alunos aprendem inglês.

A percentagem de alunos a aprender a língua predominante é mais reduzida no ensino secundário superior que no secundário inferior (ver a média da UE no Anexo 1). Em parte, isto deve-se ao facto de alguns alunos, especialmente os que seguem as vias profissionais, não estudarem qualquer língua estrangeira (Figura C5) e, por outro lado, também se deve a uma maior variedade de línguas estrangeiras na oferta educativa disponível (Figura B8). No entanto, em cerca de metade dos países europeus, mais de 90 % dos alunos no ensino secundário superior aprendem a língua estrangeira predominante. As proporções mais baixas registam-se em três países nórdicos, nomeadamente a Dinamarca, Islândia e Noruega, onde apenas entre 40 % e 60 % dos alunos do ensino secundário superior aprendem a língua estrangeira predominante (inglês); e na Irlanda, onde 50,8 % dos alunos no secundário superior geral aprendem a língua estrangeira predominante (francês).

|| Figura C8: Língua estrangeira mais aprendida nos ensinos primário e secundário (CITE 1–3), 2020



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

Notas explicativas

Os países onde a maioria dos alunos aprende a mesma língua em todos os níveis de ensino abrangidos são indicados na área principal da forma oval que representa a língua correspondente. Os países onde a língua estrangeira aprendida pela maioria dos alunos varia em função do nível de ensino são mostrados na intersecção das formas ovais das línguas correspondentes. Esta última abordagem também se aplica quando as mesmas percentagens de alunos no mesmo nível de ensino aprendem duas línguas distintas.

Os dados por nível da CITE são disponibilizados no Anexo 1. Para obter informações acerca do âmbito da recolha de dados do Eurostat/UOE, ver a introdução ao Capítulo C (Secção I).

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica: as línguas nacionais oficiais são o neerlandês, o francês e o alemão (Figura A1). Contudo, estas línguas são usadas em áreas linguísticas delimitadas e não são reconhecidas como línguas administrativas na totalidade do território nacional. Em concreto, o francês é considerado uma língua estrangeira na Comunidade flamenga e o flamengo (neerlandês) é considerado uma língua estrangeira na Comunidade francófona.

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Turquia: estes países não se encontram abrangidos pela recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (pelo que não se encontram representados na figura).

Bélgica (BE nl): o ano de referência para os dados do nível 1 da CITE é 2019 (os dados de 2020 para este nível não se encontram disponíveis).

Irlanda: os dados primários para o nível 1 da CITE (todas as línguas analisadas) foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”). Por conseguinte, a figura não tem em conta o nível 1 da CITE. Além disso, para o nível 3 da CITE, a figura considera apenas o ensino geral. Tal deve-se ao facto de não existirem dados agregados disponíveis sobre este nível (CITE 3 geral e profissional).

Luxemburgo: embora as línguas nacionais oficiais sejam o francês, o alemão e o luxemburguês (Figura A1), para fins estatísticos na área da educação, o francês e o alemão contam como línguas estrangeiras.

Malta: o inglês é uma língua oficial a par do maltês (Figura A1), mas para fins estatísticos na área da educação conta como uma língua estrangeira.

Islândia: o ano de referência para os dados do nível 3 da CITE é 2019 (os dados de 2020 para este nível não se encontram disponíveis).

Sérvia: o país está incluído na recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01], mas não tem dados disponíveis, pelo que não se encontra representado na figura.

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

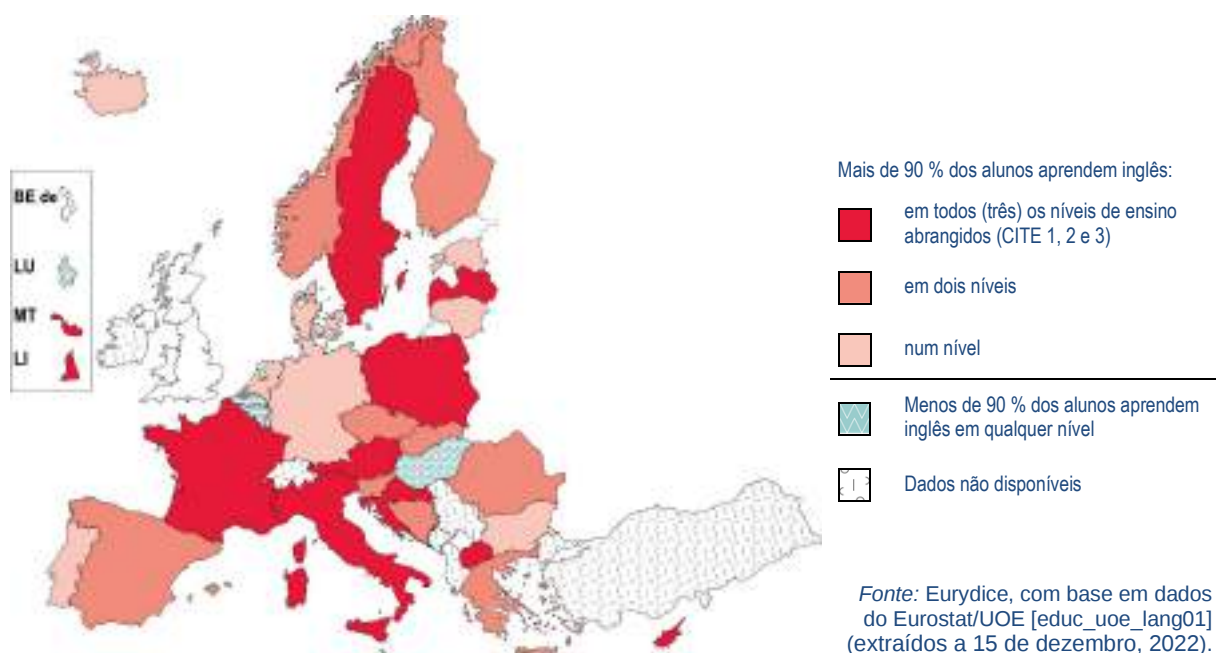
Como ilustra a figura prévia, o inglês é uma língua amplamente estudada por toda a Europa. No conjunto da UE, 84,1 % dos alunos no ensino primário aprendem inglês. A percentagem é ainda mais elevada no ensino secundário inferior, em que praticamente todos os alunos (98,3 %) aprendem inglês. No ensino secundário superior, para toda a UE, este valor diminui cerca de 10 pontos percentuais, para 88,1 %. Isto pode dever-se a uma menor percentagem de alunos das vias profissionais a aprender línguas estrangeiras (Figura C5) e a uma maior variedade de línguas estrangeiras integradas na oferta educativa das escolas de nível secundário superior (Figura B8).

A Figura C9 mostra os países onde uma elevada proporção de alunos (mais de 90 %) aprende inglês e indica o número de níveis de ensino em que tais proporções são alcançadas. A figura também mostra os países onde as proporções de alunos a aprender inglês não chegam a atingir os 90 % em nenhum dos níveis de ensino considerados.

Em 11 países (França, Croácia, Itália, Chipre, Letónia, Malta, Áustria, Polónia, Suécia, Lituânia e Macedónia do Norte), mais de 90 % dos alunos aprendem inglês em todos os níveis de ensino analisados, ou seja, desde o início da escolaridade até à conclusão do ensino secundário superior. Em dois destes países (Malta e Lituânia), a totalidade dos alunos (100 %) aprende inglês durante todo o seu percurso escolar. Em outros nove países (Chéquia, Grécia, Espanha, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Bósnia-Herzegovina e Noruega) mais de 90 % dos alunos aprendem inglês em dois níveis de ensino e em oito países (Bulgária, Dinamarca, Alemanha, Estónia, Lituânia, Países Baixos, Portugal e Islândia) num único nível de ensino. Nos casos em que mais de 90 % dos alunos aprendem inglês num único nível de ensino, é sempre no secundário inferior (ver Anexo 1 para detalhes).

Pelo contrário, em três países europeus, nomeadamente a Bélgica, Luxemburgo e Hungria, a proporção de alunos a aprender inglês não atinge os 90 % em nenhum dos níveis de ensino em análise. Como previamente salientado, na Bélgica e no Luxemburgo, os alunos costumam aprender as diferentes línguas nacionais (Figuras A1 e C8), o que explica as percentagens mais baixas de alunos a aprender inglês. Porém, mesmo nos três países suprarreferidos, o inglês é aprendido por mais de 70 % dos alunos em pelo menos um nível de ensino (concretamente, o ensino secundário superior na Bélgica e no Luxemburgo, e os ensinos secundários inferior e superior na Hungria).

Figura C9: Países com uma elevada percentagem de alunos (mais de 90 %) a aprender inglês nos ensinos primário e secundário (CITE 1–3), 2020



Notas explicativas

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

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

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

Bélgica (BE nl): o ano de referência para os dados relativos ao nível 1 da CITE é 2019 (os dados de 2020 sobre este nível não estão disponíveis). Além disso, os dados primários para o nível 2 da CITE foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Por conseguinte, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Alemanha: os dados primários para o nível 2 da CITE foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Por conseguinte, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Irlanda: os dados primários foram assinalados como “Não aplicável” (i.e., “valor ausente; os dados não podem existir”).

Grécia: os dados primários para o CITE 3 geral foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Por conseguinte, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Hungria: os dados primários para o nível 3 da CITE foram assinalados como “interrupção na série temporal” e “a definição difere, ver metadados”. Por conseguinte, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Malta: o inglês é uma língua oficial a par do maltês (Figura A1), mas para fins estatísticos na área da educação conta como uma língua estrangeira.

Islândia: o ano de referência para os dados relativos ao nível 3 da CITE é 2019 (os dados de 2020 sobre este nível não estão disponíveis).

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

O FRANCÊS E O ALEMÃO SÃO AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MAIS POPULARES NA UNIÃO EUROPEIA, A SEGUIR AO INGLÊS

A Figura C8 indica que, em praticamente toda a Europa, o inglês é a língua estrangeira mais aprendida nos ensinos primário e secundário. A Figura C9 demonstra que quase todos os países abrangidos por este relatório têm mais de 90 % de alunos a aprender inglês em pelo menos um nível de ensino. Com base nestas duas figuras prévias, a Figura C10 mostra qual é a segunda língua estrangeira mais estudada nos países europeus.

No conjunto da UE, a segunda língua estrangeira mais popular nos ensinos primário e secundário inferior é o francês, estudada por 5,5 % e 30,6 % dos alunos em ambos os níveis, respetivamente. Também é uma disciplina muito escolhida no ensino secundário superior (com 18,9 % dos alunos a aprendê-la em toda a UE), logo a seguir ao alemão. O francês é particularmente popular em muitos países da Europa Central e Meridional. Na Alemanha, Grécia, Espanha, Itália, Chipre, Luxemburgo, Países Baixos, Áustria, Portugal, Roménia e Listenstaine é a segunda língua estrangeira mais aprendida, no mínimo, num nível de ensino (com a adesão de, pelo menos, 10 % dos alunos). Em contraste, aprender francês é menos comum nos países do leste europeu (exceto a 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 alunos a frequentar a disciplina. Este idioma é amplamente estudado em países do centro e sudeste da Europa (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 em países da Europa Meridional (Espanha, Itália, Chipre e Portugal) e na Comunidade francófona da Bélgica e Finlândia, onde menos de 10 % dos alunos aprendem este idioma em qualquer um dos níveis de ensino considerados neste estudo.

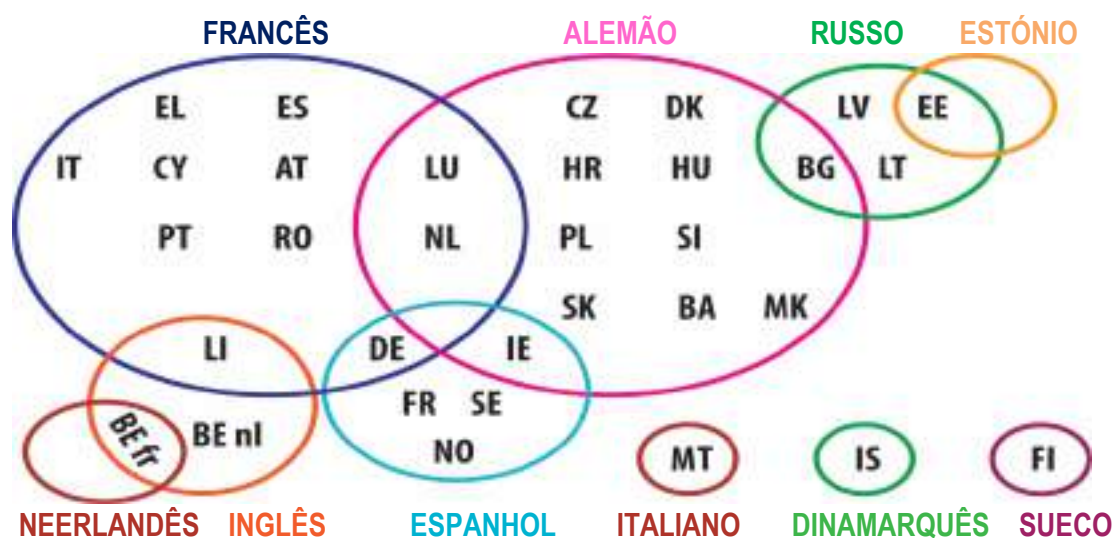
Na UE, o espanhol é aprendido por 17,7 % dos alunos do ensino secundário inferior e por 18,0 % dos alunos do ensino secundário superior. É a segunda língua estrangeira mais aprendida (pelo menos 10 % dos alunos) no secundário inferior na Irlanda, no secundário superior na Alemanha, e nos ensinos secundários inferior e superior em França, Suécia e Noruega.

Em comparação com as línguas supra mencionadas, o russo é estudado com menor frequência quando se considera a UE no seu conjunto: apenas 2,2 % dos alunos do ensino secundário inferior e 2,7 % dos alunos do ensino secundário superior aprendem esse idioma. Contudo, na Bulgária, Estónia, Letónia e Lituânia, o russo continua a ser a segunda língua estrangeira mais aprendida em pelo menos um nível de ensino. Por exemplo, na Estónia, Letónia e Lituânia, cerca de 60 % dos alunos do ensino secundário inferior aprendem russo.

De um modo geral, o inglês é a segunda língua mais estudada nos sistemas educativos em que não é a primeira língua estrangeira (Figura C8), mais precisamente na Comunidade francófona da Bélgica (no ensino primário) e na Comunidade flamenga da Bélgica (no ensino secundário). No Listenstaine, todos os alunos no ensino secundário inferior aprendem quer o inglês quer o francês (por isso, estas línguas são apresentadas na Figura C8 e na Figura C10). No Luxemburgo, o inglês é a terceira língua estrangeira, a seguir ao alemão e ao francês (logo, não é representado na Figura C10).

Há várias outras línguas menos difundidas que são aprendidas em alguns países, seja por razões históricas ou devido à proximidade geográfica. Por exemplo, na Finlândia, onde a segunda língua nacional (sueco ou finlandês, dependendo da principal língua de escolarização) é obrigatória (Figura B7), o sueco é a segunda língua estrangeira mais estudada em todos os níveis de ensino abrangidos. Na Islândia, o dinamarquês é a segunda língua estrangeira mais estudada, na medida em que este idioma, juntamente com o inglês, tem carácter obrigatório na Islândia (Figura B7). Na Comunidade francófona da Bélgica, o neerlandês, uma das três línguas nacionais da Bélgica, é a segunda língua mais aprendida no ensino secundário. Em Malta, o italiano é uma língua estrangeira popular, logo a seguir ao inglês: 55,1 % dos alunos do secundário inferior e 25,4 % dos alunos do secundário superior aprendem este idioma. Por último, na Estónia, devido à numerosa população de falantes de russo, 20,7 % dos alunos aprendem estónio como língua estrangeira no ensino primário, tornando-a assim na segunda língua estrangeira mais aprendida neste nível de ensino.

Figura C10: Segunda língua estrangeira mais aprendida nos ensinos primário e secundário (CITE 1-3), 2020



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

Notas explicativas

A figura considera apenas as línguas aprendidas por mais de 10 % dos alunos (e correspondentes níveis de ensino).

Os países onde a segunda língua estrangeira mais aprendida (por mais de 10 % dos alunos) é a mesma em todos os níveis de ensino abrangidos são mostrados na área principal da forma oval que representa a língua correspondente. Os países onde a segunda língua estrangeira mais aprendida varia segundo o nível de ensino são mostrados na intersecção das formas ovais que representam as línguas correspondentes.

Os dados segundo o nível da CITE estão disponíveis no Anexo 1. Para obter informações sobre o âmbito da recolha de dados do Eurostat/UE, ver a introdução ao Capítulo C (Secção I).

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica: as línguas nacionais oficiais são o neerlandês, o francês e o alemão (Figura A1). Contudo, estas línguas são usadas em áreas linguísticas delimitadas e não são reconhecidas como línguas administrativas na totalidade do território nacional. Em concreto, o francês é considerado uma língua estrangeira na Comunidade flamenga, e o flamengo (neerlandês) é considerado uma língua estrangeira na Comunidade francófona.

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Turquia: estes países não se encontram abrangidos pela recolha de dados do Eurostat/UE [educ_uae_lang01] (pelo que não se encontram representados na figura).

Bélgica (BE nl): o ano de referência para os dados relativos ao nível 1 da CITE é 2019 (os dados de 2020 sobre este nível não estão disponíveis).

Dinamarca: os dados primários para o nível 1 da CITE (todas as línguas do estudo exceto o inglês, que é apresentado na Figura C8, e “desconhecido”) foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”). Por conseguinte, a figura não considera o nível 1 da CITE.

Estónia: quando é ensinado como segunda língua, o estónio conta como língua estrangeira para efeitos estatísticos.

Irlanda: os dados primários para o nível 1 da CITE (todas as línguas inquiridas) foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”). Por conseguinte, a figura não tem em conta o nível 1 da CITE. Além disso, para o nível 3 da CITE, a figura considera apenas o ensino geral. Tal deve-se ao facto de não existirem dados agregados disponíveis sobre este nível (CITE 3 geral e profissional).

Luxemburgo: apesar de as línguas nacionais oficiais serem o francês, o alemão e o luxemburguês (Figura A1), para fins estatísticos na área da educação o francês e o alemão contam como línguas estrangeiras.

Finlândia: o sueco é uma língua oficial a par do finlandês (Figura A1), mas para fins estatísticos na área da educação conta como uma língua estrangeira.

Islândia: o ano de referência para os dados relativos ao nível 3 da CITE é 2019 (os dados de 2020 sobre este nível não estão disponíveis).

Sérvia: o país está incluído na recolha de dados do Eurostat/UE [educ_uae_lang01], mas não tem dados disponíveis, pelo que não se encontra representado na figura.

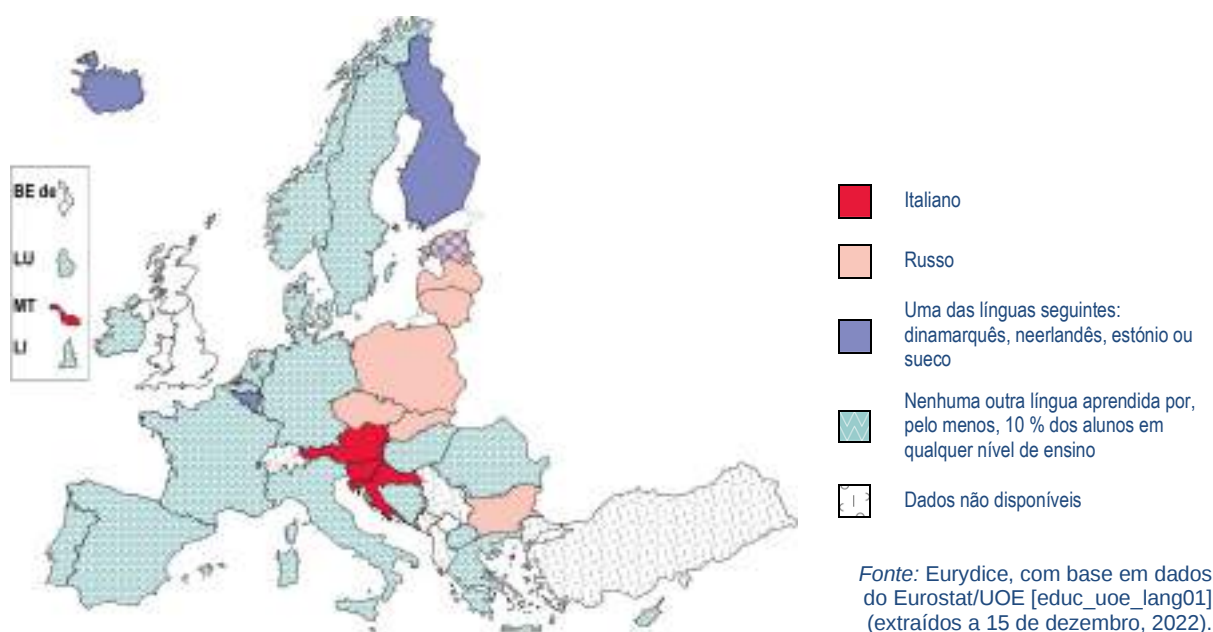
PARA ALÉM DO INGLÊS, FRANCÊS, ALEMÃO E ESPANHOL, RARAMENTE SÃO ESTUDADAS OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A Figura C11 destaca os países onde outras línguas estrangeiras, que não o inglês, francês, alemão e espanhol, são estudadas por, no mínimo, 10 % dos alunos nos ensinos primário ou secundário. No caso do ensino secundário superior, a figura foca-se no ensino geral de forma a apresentar a maior variedade, já que os alunos das vias profissionais tendem a aprender um menor número de línguas estrangeiras (Figura C5). Apenas seis línguas distintas do inglês, francês, alemão e espanhol são aprendidas como línguas estrangeiras por 10 % ou mais de alunos em pelo menos um sistema educativo e um nível de ensino, a saber, dinamarquês, neerlandês, estónio, italiano, russo e sueco.

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

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

Figura C11: Outras línguas estrangeiras para além de inglês, francês, alemão e espanhol aprendidas por, no mínimo, 10 % dos alunos nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2020



Notas explicativas

A figura contempla outras línguas que não o inglês, francês, alemão e espanhol que são aprendidas por, no mínimo, 10 % dos alunos.

Os dados segundo o nível da CITE encontram-se disponíveis no Anexo 1. Para obter informações sobre o âmbito da recolha de dados do Eurostat/UOE, ver a introdução ao Capítulo C (Secção I).

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.



Notas específicas relativas aos países

Bélgica: as línguas nacionais oficiais são neerlandês, francês e alemão (Figura A1). Contudo, estas línguas são usadas em áreas linguísticas delimitadas e não são reconhecidas como línguas administrativas na totalidade do território nacional. Por conseguinte, o flamengo (neerlandês) é considerado uma língua estrangeira na Comunidade francófona.

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

Estónia: quando é ensinado como segunda língua, o estónio conta como língua estrangeira para efeitos estatísticos.

Finlândia: o sueco é uma língua oficial a par do finlandês (Figura A1), mas para fins estatísticos na área da educação conta como língua estrangeira.

Islândia: o ano de referência para os dados relativos ao nível 3 da CITE é 2019 (os dados de 2020 para este nível não estão disponíveis).

Macedónia do Norte: não foi disponibilizada a desagregação entre o nível 3 da CITE geral e o nível 3 da CITE profissional. Os dados do nível 3 da CITE utilizados na figura cobrem quer o ensino geral quer o profissional.

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

Algumas línguas são amplamente estudadas em apenas um sistema educativo. Em concreto, o neerlandês é largamente estudado na Comunidade francófona da Bélgica, o sueco é aprendido por muitos alunos na Finlândia e o dinamarquês é muito estudado na Islândia (ver também as Figuras C8 e C10). Na Estónia, devido à numerosa população falante de russo, cerca de um quinto dos alunos em cada nível de ensino aprende estónio como língua estrangeira.

HÁ CADA VEZ MAIS ALUNOS A APRENDER INGLÊS, ESPECIALMENTE NO ENSINO PRIMÁRIO

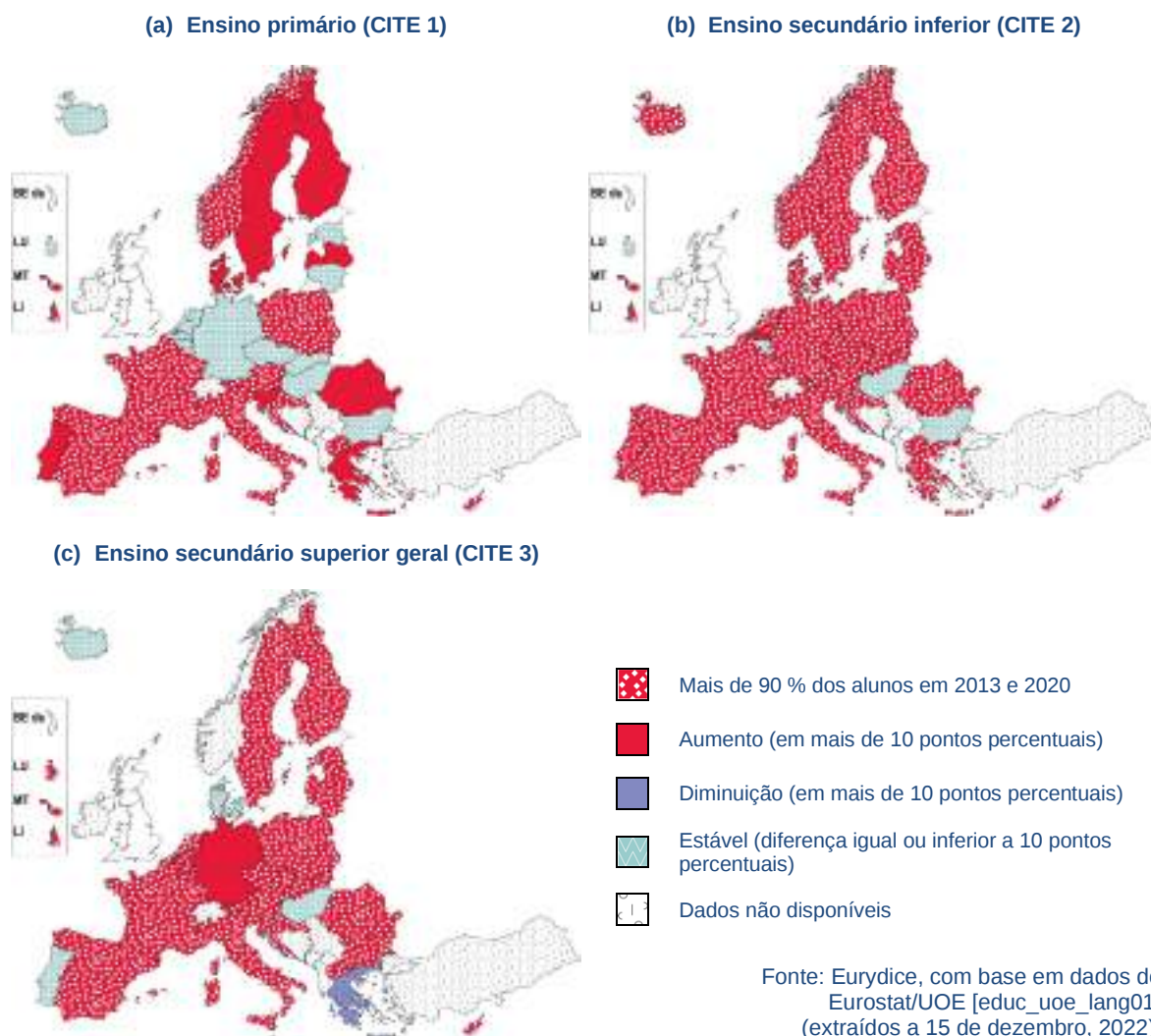
O inglês é a língua estrangeira predominante nos ensinos primário e secundário (Figura C8) em quase todos os países europeus. Este facto reflete os quadros regulamentares analisados no Capítulo B que, em muitos países, especificam o inglês como disciplina obrigatória (Figura B7) e/ou como uma disciplina que todas as escolas devem integrar na sua oferta educativa (Figura B8a).

A nível da UE, entre 2013 e 2020, a percentagem de alunos no ensino primário a aprender inglês aumentou 6,9 pontos percentuais, passando de 77,2 % para 84,1 %. O aumento foi menos notável nos níveis secundário inferior e secundário superior geral: 1,6 e 1,9 pontos percentuais, respetivamente (ver Anexo 1 para detalhes).

A Figura C12a mostra a evolução a nível de país nas proporções de alunos a aprender inglês no ensino primário. A mudança foi especialmente acentuada na Roménia, onde, em 2013, menos de metade dos alunos da primária (45,3 %) aprendia inglês, enquanto em 2020 essa percentagem foi de 88,2 % (um aumento de 42,9 pontos percentuais). O salto também foi 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 registaram uma subida de 16,7 pontos percentuais. O aumento verificado nos países supraindicados pode ser explicado por uma maior proporção de alunos do ensino primário a aprender pelo menos uma língua estrangeira (Figura C2) e pelo facto de a primeira língua estrangeira que se costuma aprender ser o inglês (Figura C8).

A Figura C12a também comprova que 11 países europeus – nomeadamente a Espanha, França, Croácia, Itália, Chipre, Malta, Áustria, Polónia, Lituânia, Macedónia do Norte e Noruega – já contavam com percentagens muito elevadas de alunos no ensino primário a aprender inglês (mais de 90 %) em 2013. Em contraste, na Comunidade flamenga da Bélgica e no Luxemburgo, os alunos não costumam estudar inglês no ensino primário (aprendem outras línguas, que são apresentadas na Figura C8) e este padrão mantém-se estável ao longo do tempo (Anexo 1).

Figura C12: Tendências nas percentagens de alunos a aprender inglês nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2013 e 2020



Notas explicativas

As notas específicas relativas aos países referem-se a interrupções em séries cronológicas somente se estas ocorreram em 2013 ou 2020. Não são aqui indicadas as interrupções de séries cronológicas entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países.

Os dados segundo o nível da CITE encontram-se disponíveis no Anexo 1. Para obter notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) e https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Para informações sobre o âmbito da recolha de dados do Eurostat/UOE, ver a introdução ao Capítulo C (Secção I).

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Turquia: estes países não se encontram abrangidos pela recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Bélgica (BE nl): o ano de referência para os dados do nível 1 da CITE é 2019 em vez de 2020 (os dados de 2020 para este nível não estão disponíveis). Além disso, os dados primários de 2020 para o nível 2 da CITE foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Alemanha: os dados primários de 2013 (todos os níveis cobertos pela figura) e os dados primários de 2020 (CITE 2) foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Portanto, devem consultar-se as hiperligações incluídas nas notas explicativas.

Irlanda: os dados primários (todos os níveis cobertos e ambos os anos de referência) foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

Grécia: os dados primários de 2020 para o CITE 3 geral foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.



Hungria: os dados primários de 2020 para o CITE 3 foram assinalados como “interrupção na série temporal” e “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Malta: o inglês é uma língua oficial a par do maltês (ver Figura A1), mas para fins estatísticos na área da educação é considerado como uma língua estrangeira.

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

Bósnia-Herzegovina: dados para 2013 não disponíveis.

Macedónia do Norte: não foi disponibilizada a desagregação entre o nível 3 da CITE geral e o nível 3 da CITE profissional. Os dados deste nível CITE utilizados para a figura cobrem quer o ensino geral quer o profissional.

Noruega: os dados primários para o CITE 3 geral (2013 e 2020) foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

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

As Figuras C12b e C12c destacam as tendências na aprendizagem de inglês no ensino secundário inferior e no ensino secundário superior geral, respetivamente.

No ensino secundário inferior, não se observa praticamente nenhuma alteração entre 2013 e 2020. A razão para tal é que, em 2013, mais de 90 % dos alunos já aprendiam inglês em quase todos os países europeus. A Comunidade flamenga da Bélgica é o único sistema educativo com uma mudança significativa – um aumento de 16,4 pontos percentuais – entre os dois anos de referência. Este aumento pode dever-se, em parte, a uma alteração a nível regulamentar que reforçou a aprendizagem da segunda língua estrangeira (ver a Figura B3 para detalhes sobre a evolução das regulamentações e a Figura C10 para detalhes sobre a segunda língua estrangeira mais aprendida).

À semelhança do ensino secundário inferior, também no secundário superior geral, na vasta maioria dos países com dados disponíveis, mais de 90 % dos alunos já aprendiam inglês em 2013. A Alemanha é o único país que registou um aumento significativo – 10,2 pontos percentuais – na percentagem de alunos do secundário superior geral a aprender inglês entre os dois anos de referência. A Grécia, pelo contrário, registou um decréscimo significativo – 12,9 pontos percentuais – entre 2013 e 2020 (contudo, como sugere a nota específica relativa ao país associada à figura, isto pode dever-se parcialmente a alterações metodológicas).

ENTRE 2013 E 2020, A PERCENTAGEM DE ALUNOS A APRENDER FRANCÊS TEVE UM LIGEIRO RETROCESSO EM VÁRIOS PAÍSES

A nível da UE, o francês é a segunda língua estrangeira mais aprendida nos ensinos primário e secundário inferior (ver dados para a Figura C10 no Anexo 1). Em cerca de um terço dos países europeus, as regulamentações especificam que todas as escolas devem oferecer francês em pelo menos um nível de ensino (Figura B8a) e, em alguns países, todos os alunos devem aprender francês durante o período mínimo de um ano no decurso da escolaridade obrigatória (Figura B7).

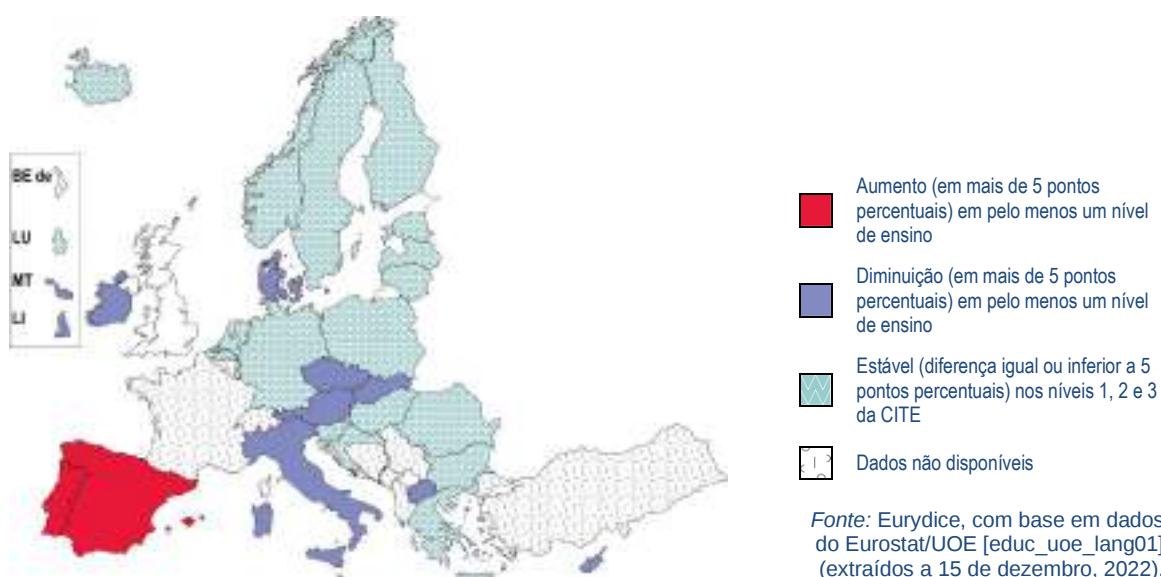
A Figura C13 ilustra as mudanças ocorridas em cada país (excedendo os 5 pontos percentuais) nas proporções de alunos a aprender francês nos ensinos primário, secundário inferior e secundário superior geral entre 2013 e 2020. As alterações representadas terão ocorrido em pelo menos um dos níveis de ensino contemplados neste estudo.

Durante o período em questão, 10 países europeus (Chéquia, Dinamarca, Irlanda, Itália, Chipre, Malta, Áustria, Eslováquia, Listenstaine e Macedónia do Norte) registaram um decréscimo de mais de 5 pontos percentuais na proporção de alunos a aprender francês. Na Irlanda e Chipre, a diminuição ocorreu em dois níveis de ensino: no ensino secundário inferior e no ensino secundário superior geral. Nos outros países com um decréscimo superior a 5 pontos percentuais, só foi afetado um nível de ensino: o secundário inferior em Itália, Malta e Macedónia do Norte, e o secundário superior geral na Chéquia, Dinamarca, Áustria, Eslováquia e Listenstaine. Na maioria dos países indicados supra, o decréscimo foi bastante moderado, entre 5 e 10 pontos percentuais. Só a Irlanda e a Macedónia do

Norte registaram decréscimos 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 superior a 5 pontos percentuais na proporção de alunos a aprender francês. Em Espanha, o aumento (de 13,7 pontos percentuais) ocorreu no ensino primário e, em Portugal, no ensino secundário inferior (7,9 pontos percentuais).

Figura C13: Tendências nas percentagens de alunos a aprender francês nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2013 e 2020



Notas explicativas

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

As notas específicas relativas aos países só se referem a interrupções de séries cronológicas se estas ocorreram em 2013 ou 2020. Não são aqui indicadas as interrupções de séries cronológicas entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países.

O Anexo 1 disponibiliza estes dados segundo o nível da CITE. Para obter notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) e https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Para obter informações sobre o âmbito da recolha de dados do Eurostat/UOE, ver a introdução ao Capítulo C (Secção I).

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica: as línguas nacionais oficiais são o neerlandês, o francês e o alemão (Figura A1). Contudo, estas línguas são usadas em áreas linguísticas delimitadas e não são reconhecidas como línguas administrativas na totalidade do território nacional. Portanto, o francês é considerado uma língua estrangeira na Comunidade flamenga da Bélgica.

Bélgica (BE fr) e França: os dados primários (todos os níveis cobertos e ambos os anos de referência) foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Turquia: estes países não se encontram abrangidos pela recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Bélgica (BE nl): o ano de referência para os dados relativos ao nível 1 da CITE é 2019 em vez de 2020 (os dados de 2020 para este nível não estão disponíveis).

Dinamarca e Irlanda: os dados primários para o nível 1 da CITE (2013 e 2020) foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”). Portanto, a figura não tem em conta o nível 1 da CITE.

Alemanha: os dados primários de 2013 (todos os níveis cobertos pela figura) e de 2020 (CITE 2) foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Grécia: os dados primários de 2020 para o CITE 3 geral foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Luxemburgo: embora as línguas nacionais oficiais sejam o francês, o alemão e o luxemburguês (Figura A1), para fins estatísticos na área da educação o francês e o alemão contam como línguas estrangeiras.

Hungria: os dados primários de 2020 para o CITE 3 geral foram assinalados como “interrupção na série temporal” e “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Países Baixos: os dados primários de 2013 para o nível 1 da CITE foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”). Portanto, a figura não tem em consideração o nível 1 da CITE.

Bósnia-Herzegovina: dados não disponíveis para 2013.

Islândia: o ano de referência para os dados relativos ao nível 3 da CITE é 2019 em vez de 2020 (os dados de 2020 sobre este nível não estão disponíveis).

Macedónia do Norte: não foi disponibilizada a desagregação entre o nível 3 da CITE geral e o nível 3 da CITE profissional. Os dados do nível 3 da CITE utilizados para a figura cobrem ambas as vias (geral e profissional).

Noruega: os dados primários 2013 para o CITE 3 geral foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”). Por conseguinte, a figura não tem em consideração o nível CITE 3 geral.

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

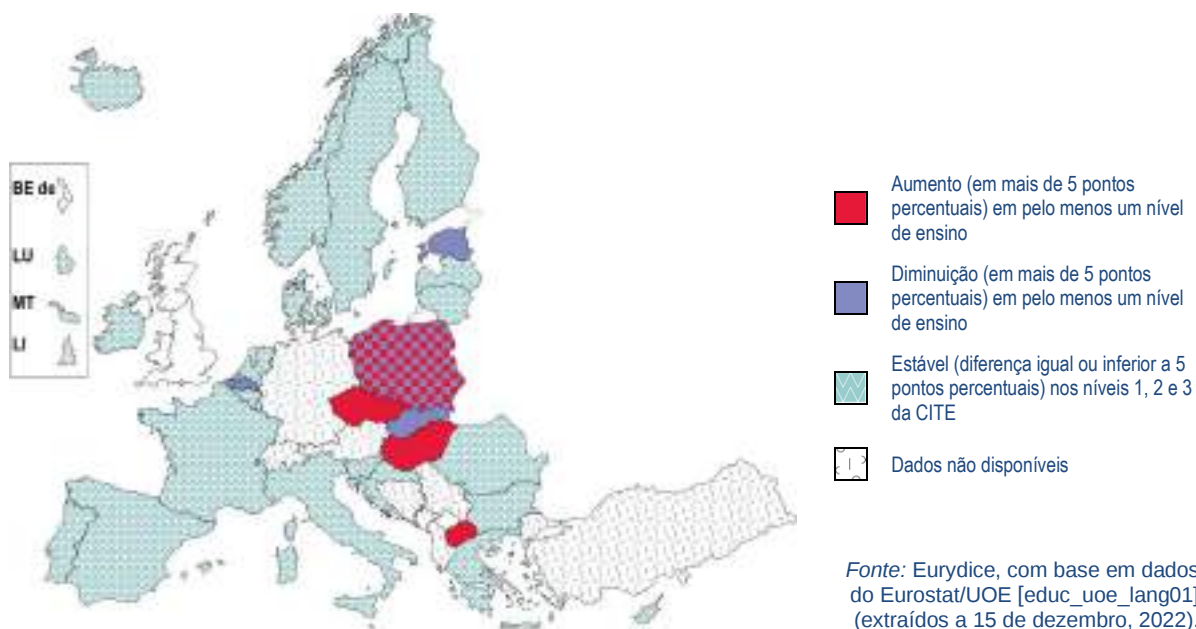
A PERCENTAGEM DE ALUNOS A APRENDER ALEMÃO MANTÉM-SE ESTÁVEL AO LONGO DO TEMPO NA VASTA MAIORIA DOS PAÍSES

O alemão é outra língua estrangeira comumente estudada nos países europeus. No conjunto da UE, trata-se da segunda língua estrangeira mais aprendida no ensino secundário superior (ver dados para a Figura C10 no Anexo 1). Em vários países, em pelo menos um nível de ensino, todas as escolas devem oferecer aos alunos a oportunidade de aprender alemão (Figura B8a).

A Figura C14 mostra as mudanças ocorridas em cada país (excedendo os 5 pontos percentuais) nas proporções de alunos a aprender alemão nos ensinos primário, secundário inferior e secundário superior geral entre 2013 e 2020. As alterações são indicadas no caso de terem ocorrido em pelo menos um dos níveis de ensino contemplados neste estudo.

Durante o período considerado, nenhum país europeu registou uma mudança significativa na percentagem de alunos a aprender alemão no ensino primário. Sete sistemas educativos registaram uma mudança superior a 5 pontos percentuais no ensino secundário inferior e/ou superior geral.

Figura C14: Tendências nas percentagens de alunos a aprender alemão nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2013 e 2020



Notas explicativas

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

As notas específicas relativas aos países só se referem a interrupções de séries cronológicas se estas ocorreram em 2013 ou 2020. Não são aqui indicadas as interrupções de séries cronológicas entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países.

Os dados segundo o nível da CITE encontram-se disponíveis no Anexo 1. Para obter 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 do Eurostat/UOE, ver a introdução ao Capítulo C (Secção I).

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

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

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

Dinamarca e Irlanda: os dados primários para o nível 1 da CITE (2013 e 2020) foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”). Portanto, a figura não tem em conta o nível 1 da CITE.

Alemanha e Áustria: os dados primários (todos os níveis cobertos e ambos os anos de referência) foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

Grécia: os dados primários de 2020 para o CITE 3 geral foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Luxemburgo: apesar de as línguas nacionais oficiais serem o francês, o alemão e o luxemburguês (Figura A1), para fins estatísticos na área da educação o francês e o alemão contam como línguas estrangeiras.

Hungria: os dados primários de 2020 para o CITE 3 geral foram assinalados como “interrupção na série temporal” e “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Países Baixos: os dados primários de 2013 para o nível 1 da CITE foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”). Portanto, a figura não tem em consideração o nível 1 da CITE.

Islândia: o ano de referência para os dados relativos ao nível 3 da CITE é 2019 em vez de 2020 (os dados de 2020 sobre este nível não estão disponíveis).

Bósnia-Herzegovina: dados não disponíveis para 2013.

Macedónia do Norte: não foi disponibilizada a desagregação entre o nível 3 da CITE geral e o nível 3 da CITE profissional. Os dados do nível 3 da CITE utilizados para a figura cobrem quer o ensino geral quer o profissional.

Noruega: os dados primários de 2013 para o CITE 3 geral foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”). Portanto, a figura não tem em consideração o nível CITE 3 geral.

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

Na Chéquia e na Macedónia do Norte, registou-se um aumento na percentagem de alunos a aprender alemão, quer no ensino secundário inferior, quer no ensino secundário superior geral. Nestes países, o aumento foi mais significativo no ensino secundário inferior, em que as percentagens subiram cerca de 15 pontos percentuais (ver Anexo 1 para detalhes). Na Hungria e Polónia, o aumento (10 e 6,9 pontos percentuais, respetivamente) ocorreu no ensino secundário superior geral.

As diminuições mais significativas na percentagem de alunos a aprender alemão registaram-se no ensino secundário inferior na Polónia e Eslováquia: 28,4 e 25,4 pontos percentuais, respetivamente. Na Polónia, o decréscimo pode dever-se a uma reorganização dos anos de escolaridade entre os diferentes níveis de ensino. Em concreto, o ensino secundário inferior passou a englobar quatro anos de escolaridade, sendo que dois deles incluem o estudo obrigatório de uma segunda língua estrangeira (ver a análise relativa à Figura C4 para detalhes). Contudo, apesar desta diminuição, 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 a Estónia também registaram uma redução na proporção de alunos a aprender alemão, o que ocorreu no ensino secundário superior geral (8,9 e 10,2 pontos percentuais, respetivamente).

ENTRE 2013 E 2020, A PERCENTAGEM DE ALUNOS A APRENDER ESPANHOL AUMENTOU EM SEIS PAÍSES E DIMINUIU EM APENAS DOIS

As autoridades educativas da maioria dos países europeus colocam menor ênfase no espanhol que no inglês, francês ou alemão. De facto, nenhum país europeu especifica o espanhol como língua estrangeira obrigatória para todos os alunos durante pelo menos um ano de escolaridade (Figura B7), e apenas dois países (Suécia e Noruega) exigem que todas as escolas, em determinados níveis de ensino, ofereçam uma oportunidade para os alunos aprenderem espanhol (Figura B8a).

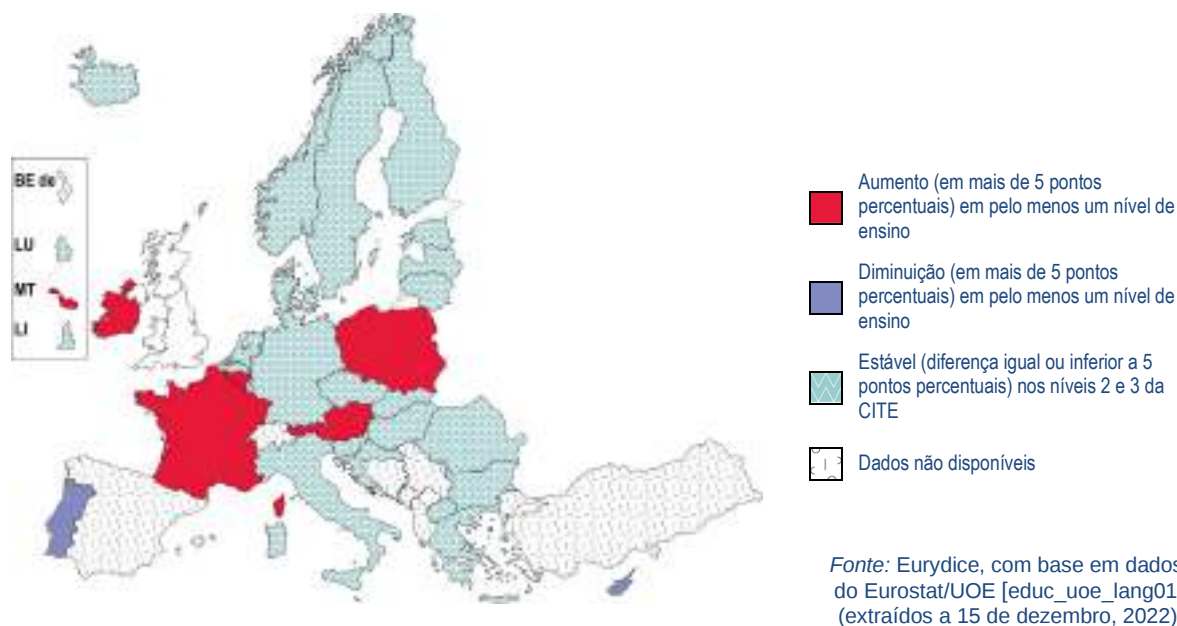
Como já referido nesta secção, não há nenhum país europeu onde o espanhol seja a língua estrangeira mais aprendida (Figura C8), e apenas cinco países (Alemanha, Irlanda, França, Suécia e Noruega) a disponibilizam como a segunda língua estrangeira mais aprendida em pelo menos um nível de ensino (no mínimo, 10 % dos alunos aprendem este idioma) (Figura C10).

A Figura C15 foca as alterações (mais de 5 pontos percentuais) nas proporções de alunos a aprender espanhol no secundário inferior e no secundário superior geral entre 2013 e 2020. As alterações são representadas no caso de terem ocorrido em pelo menos um dos dois níveis de ensino em questão.

Como mostra a figura, durante o período em análise, seis sistemas educativos europeus registaram um aumento superior a 5 pontos percentuais na proporção de alunos do ensino secundário a aprender espanhol. O aumento foi mais significativo no secundário inferior em França: 17,6 pontos percentuais. A Polónia registou o segundo maior aumento, de 11,9 pontos percentuais, no secundário superior geral. Os aumentos nos outros quatro sistemas educativos (Comunidade francófona da Bélgica, Irlanda, Malta e Áustria) variaram entre 5 e 7 pontos percentuais.

Em dois países (Chipre e Portugal), a proporção de alunos do ensino secundário a aprender espanhol diminuiu em mais de 5 pontos percentuais entre 2013 e 2020. Em Chipre, o decréscimo ocorreu no ensino secundário superior geral (14,7 pontos percentuais) e em Portugal ocorreu no ensino secundário inferior (5,3 pontos percentuais).

Figura C15: Tendências na percentagem de alunos a aprender espanhol no ensino secundário geral (CITE 2–3), 2013 e 2020



Notas explicativas

A figura mostra alterações registadas em qualquer nível de ensino (CITE 2 ou CITE 3 geral). O ensino primário (CITE 1) não é tido em consideração, na medida em que, neste nível, o espanhol raramente é aprendido.

As notas específicas relativas aos países só se referem a interrupções de séries cronológicas se estas ocorreram em 2013 ou 2020. Não são aqui indicadas as interrupções de séries cronológicas entre estes dois anos de referência, que podem ter ocorrido em alguns países.

Os dados segundo o nível da CITE (CITE 2 e CITE 3) estão disponíveis no Anexo 1. Para obter notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) e https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Para obter informações sobre o âmbito da recolha de dados do Eurostat/UOE, ver a introdução ao Capítulo C (Secção I).

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE fr) e Dinamarca: os dados primários para o nível 2 da CITE (2013 e 2020) foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”). Portanto, a figura não tem em conta o nível CITE 2.

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Turquia: estes países não se encontram abrangidos pela recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Alemanha: os dados primários de 2013 (nos dois níveis cobertos pela figura) e de 2020 (CITE 2) foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Espanha: os dados primários (relativos aos dois níveis cobertos e a ambos os anos de referência) foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

Grécia: os dados primários de 2020 para o CITE 3 geral foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Hungria: os dados primários de 2020 para o CITE 3 geral foram assinalados como “interrupção na série temporal” e “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

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

Bósnia-Herzegovina: dados não disponíveis para 2013.

Macedónia do Norte: não foi disponibilizada a desagregação entre o nível 3 da CITE geral e o nível 3 da CITE profissional. Os dados do nível 3 da CITE utilizados para a figura cobrem quer o ensino geral quer o profissional.

Noruega: os dados primários de 2013 para o CITE 3 geral foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”). Por conseguinte, a figura não tem em consideração o nível CITE 3 geral.

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

A PERCENTAGEM DE ALUNOS A APRENDER INGLÊS COSTUMA SER MAIOR NA VIA GERAL DO QUE NAS VIAS PROFISSIONAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO

No ensino secundário superior, distinguem-se dois tipos principais de programas: geral e profissional. Como previamente indicado (ver Figura C5 e análise relacionada), quase metade dos alunos no ensino secundário superior frequenta um programa profissional. Os alunos nos programas gerais e profissionais costumam seguir currículos bastante distintos. Por conseguinte, será pertinente analisar se existem diferenças nas línguas estrangeiras estudadas por ambos os grupos.

Em quase todos os países cobertos por este 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 a programas da via geral como das vias profissionais do ensino secundário superior ⁽⁵⁶⁾.

Tendo em conta que o inglês é a língua estrangeira mais aprendida em quase todos os países europeus, a Figura C16 foca-se na diferença percentual entre alunos que aprendem inglês na via geral e nas vias profissionais do ensino secundário superior. No conjunto da UE, 95,7 % dos alunos no secundário superior geral e 79,2 % dos alunos nas vias profissionais aprendem inglês (Anexo 1).

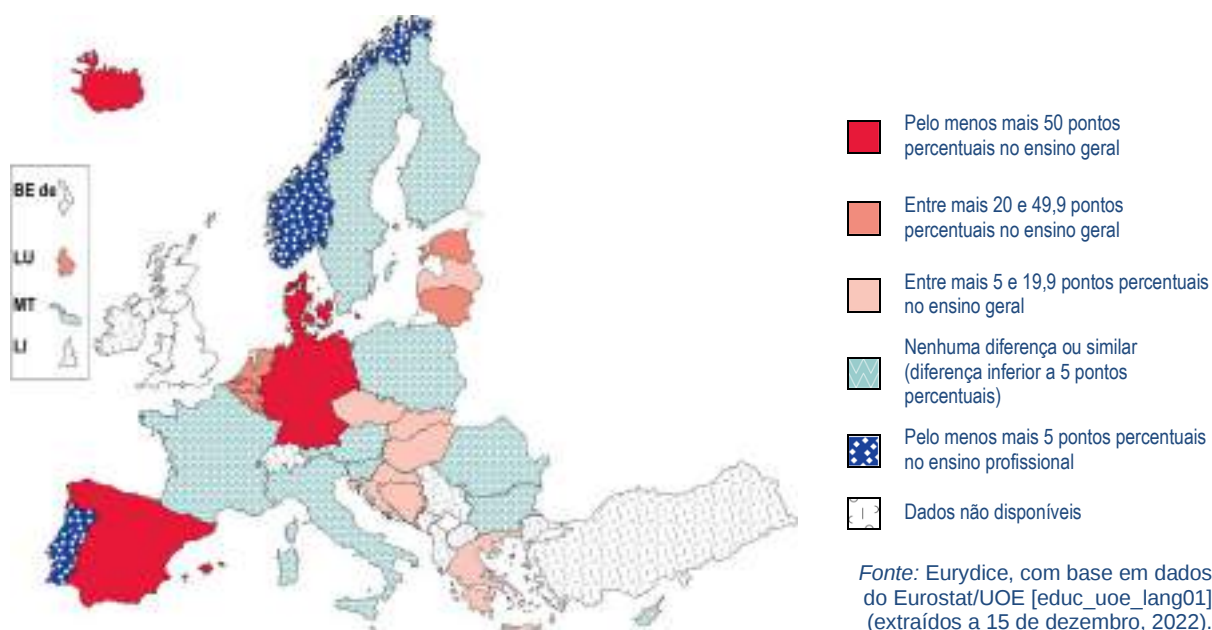
Vários países europeus registam proporções substancialmente mais elevadas de alunos a aprender inglês na via geral do secundário superior que nas vias profissionalizantes. A diferença é especialmente significativa – pelo menos mais 50 pontos percentuais na via geral – na Dinamarca, Alemanha, Espanha e Islândia. Entre estes países, a Dinamarca regista o fosso mais acentuado entre alunos das diferentes vias: 78,0 % dos alunos no secundário superior geral aprendem inglês, em contraste com apenas 15,4 % de alunos em percursos profissionais (uma diferença de 62,6 pontos percentuais). Outros sistemas educativos que registam diferenças substanciais entre a via geral e as vias profissionalizantes (20 a 43 pontos percentuais) são as comunidades francófona e flamenga da Bélgica, Estónia, Lituânia, Luxemburgo e Países Baixos. Na maioria destes sistemas educativos, os alunos do EFP têm de aprender línguas estrangeiras durante um menor número de anos que os seus pares no ensino geral (Figura B5).

Em contraste, proporções iguais ou similares de alunos (ou seja, sem qualquer diferença ou com uma diferença inferior a 5 pontos percentuais) aprendem inglês no secundário superior geral e no secundário superior profissional na Bulgária, França, Itália, Chipre, Malta, Áustria, Polónia, Roménia, Eslovénia, Finlândia e Suécia.

⁽⁵⁶⁾ A Figura C8, que representa as línguas estrangeiras mais aprendidas pelos alunos, refere-se ao ensino primário, secundário inferior e secundário superior geral e profissional (dados agregados). Os dados separados para o ensino secundário superior geral e profissional são publicados no sítio do Eurostat (código dos dados: [educ_uae_lang01]).

Só dois países mostram proporções mais altas (em pelo menos 5 pontos percentuais) de alunos do ensino profissional a aprender inglês em comparação com o ensino geral: Portugal e Noruega (uma diferença de 11,3 e 7,3 pontos percentuais, respetivamente).

Figura C16: Diferença percentual entre alunos que aprendem inglês no ensino secundário superior geral e profissional (CITE 3), 2020



Notas explicativas

A figura mostra a diferença entre as percentagens de alunos a aprender inglês no ensino secundário superior geral e no ensino secundário superior profissional (CITE 3).

Os dados estão disponíveis no Anexo 1. Para obter notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx.

Para informações sobre o âmbito da recolha de dados do Eurostat/UOE, ver a introdução ao Capítulo C (Secção I).

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE de), Albânia, Suíça, Montenegro e Turquia: estes países não se encontram abrangidos pela recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Irlanda: os dados primários foram assinalados como “Não aplicável” (i.e. “valor ausente; os dados não podem existir”).

Grécia: os dados primários para o CITE 3 geral foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Hungria: os dados primários para a CITE 3 geral e profissional foram assinalados como “interrupção na série temporal” e “a definição difere, ver metadados”. Portanto, deve consultar-se a hiperligação incluída nas notas explicativas.

Malta: o inglês é uma língua oficial a par do maltês, mas para fins estatísticos conta como uma língua estrangeira.

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

Listenstaine: os dados primários para o CITE 3 profissional foram assinalados como “Não aplicável” (isto é, “valor ausente; os dados não podem existir”).

Macedónia do Norte: não foi disponibilizada a desagregação entre a CITE 3 geral e a CITE 3 profissional.

Sérvia: o país está incluído na recolha de dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], mas não tem dados disponíveis.

PROFESSORES

SECÇÃO I – QUALIFICAÇÕES E FORMAÇÃO

Os professores têm um papel crucial a desempenhar no desenvolvimento das competências dos alunos em línguas estrangeiras. Por conseguinte, é importante examinar as suas qualificações, o nível de especialização na disciplina e as oportunidades de formação de que dispõem.

O primeiro indicador desta secção averigua o nível de especialização na disciplina daqueles que ensinam línguas estrangeiras em escolas do ensino geral (Figura D1). O segundo indicador foca-se, mais especificamente, nos professores que ministram programas CLIL e examina as suas qualificações (Figura D2). O terceiro indicador destaca a formação docente dedicada ao ensino em contextos multilingues (Figura D3). O quarto (e último indicador) examina a existência de atividades de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) ligadas ao conceito de “sensibilização linguística nas escolas” (Figura D4).

A maioria dos indicadores desta secção baseia-se em dados recolhidos através da Rede Eurydice, cobrindo 39 sistemas educativos em 37 países⁽⁵⁷⁾. O terceiro indicador utiliza uma fonte de informação distinta, nomeadamente o Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Este indicador cobre menos países do que os outros baseados em dados da Rede Eurydice⁽⁵⁸⁾.

NA EUROPA, A RESPONSABILIDADE PELO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO PRIMÁRIO É PARTILHADA ENTRE DOCENTES GENERALISTAS E ESPECIALISTAS

Os professores que ministram o ensino de línguas estrangeiras podem ter diferentes perfis em termos de especialização na área de docência. Assim, podem ser qualificados para ensinar todas (ou quase todas) as disciplinas no currículo, ou podem especializar-se no ensino de um número limitado de disciplinas (geralmente até três disciplinas). Neste relatório, os docentes na primeira categoria denominam-se “professores generalistas”, enquanto os da segunda categoria são considerados “professores especialistas”. Os professores generalistas também podem ser referidos como “titulares de turma”, já que são responsáveis por um grupo específico de alunos numa escola.

Com base nos conteúdos das recomendações emitidas pelas autoridades (educativas) de nível superior, a Figura D1 examina o nível de especialização na disciplina dos professores de línguas estrangeiras no ensino primário.

A figura destaca três abordagens, cada qual adotada em cerca de um terço dos sistemas educativos com recomendações a nível superior sobre o nível de especialização na disciplina dos docentes de línguas estrangeiras. Em 14 sistemas educativos, a responsabilidade pelo ensino de línguas estrangeiras no ensino primário é atribuída (exclusivamente) a professores especialistas. Uma abordagem contrastante, implementada em 11 sistemas educativos, envolve a atribuição desta responsabilidade aos docentes generalistas. Nos restantes sistemas educativos com este tipo de recomendação a nível superior (10 sistemas educativos), tanto os professores especialistas como os professores generalistas podem lecionar línguas estrangeiras no ensino primário.

Quando as recomendações a nível superior se referem tanto a docentes generalistas como a especialistas, é possível que não sejam acrescentadas mais especificações. Isto significa que ambos os tipos de professor, isto é, generalista (titular de turma) e especialista, podem lecionar línguas estrangeiras de forma indistinta, dependendo, por exemplo, das competências de cada docente generalista na língua estrangeira em questão. Porém, em alguns países, os documentos oficiais incluem orientações ou requisitos adicionais. Por exemplo, na Polónia, tanto os professores generalistas como os especialistas podem ensinar línguas estrangeiras durante os primeiros 3 anos

⁽⁵⁷⁾ Para obter detalhes sobre a cobertura geográfica deste relatório, consultar a parte introdutória.

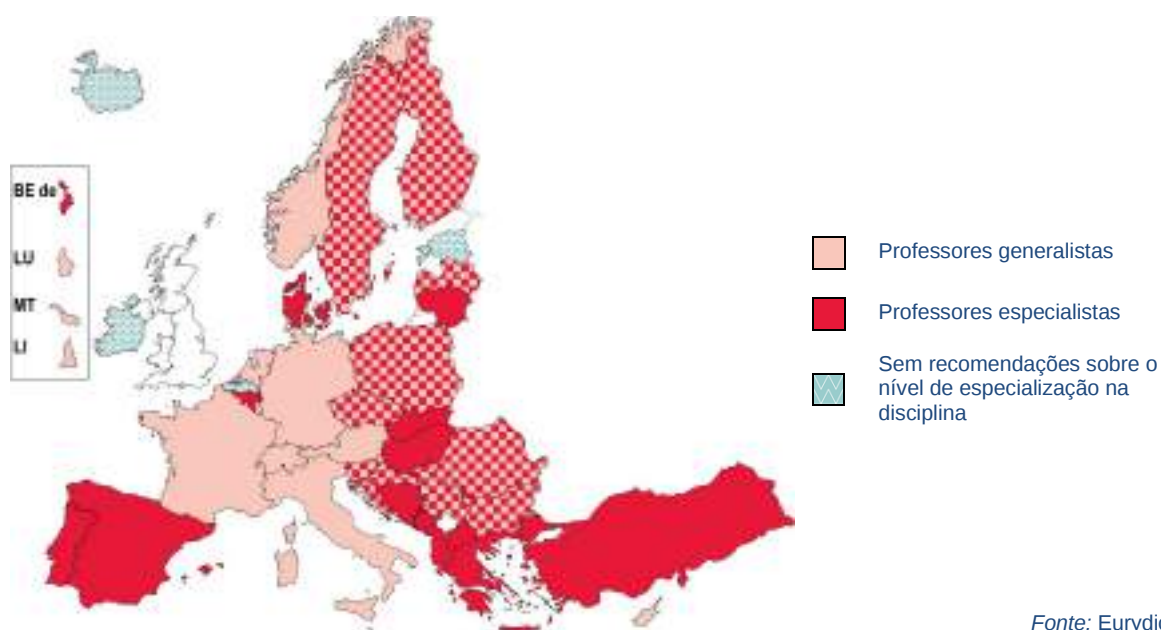
⁽⁵⁸⁾ Para obter detalhes sobre o TALIS e a sua cobertura geográfica, ver a secção “Bases de dados e terminologia estatística”.

do ensino primário, mas a partir do quarto ano a responsabilidade recai sobre os docentes especialistas na disciplina. Na Suécia, prevê-se que os professores generalistas lecionem a disciplina de “Inglês”, enquanto os professores especialistas devem lecionar a disciplina de “Línguas Modernas”, que inclui outras línguas estrangeiras que não o inglês. Outras especificações referem-se à formação que os docentes generalistas devem concluir para ficar aptos a lecionar línguas estrangeiras. Na Bulgária e Eslovénia, por exemplo, os professores generalistas podem ensinar línguas estrangeiras no ensino primário a par dos docentes especialistas na disciplina, mas precisam de concluir um programa suplementar de estudos linguísticos.

Nos países onde são os professores especialistas que lecionam línguas estrangeiras no ensino primário, é habitual que outras áreas curriculares também sejam lecionadas por especialistas. As áreas mais comuns – para além de línguas estrangeiras – são a educação física, música e artes (e religião, ética e tecnologias da informação e comunicação, quando o currículo do ensino primário as inclui). As exceções a esta situação são Portugal, Bósnia-Herzegovina e Sérvia, onde as línguas estrangeiras são a única área disciplinar no ensino primário lecionada por docentes especialistas.

Apenas quatro sistemas educativos não dispõem de recomendações a nível superior quanto ao nível de especialização dos professores de línguas estrangeiras no ensino primário: Comunidade flamenga da Bélgica, Estónia, Irlanda e Islândia. Na Comunidade flamenga da Bélgica e Islândia, os professores generalistas costumam lecionar línguas estrangeiras neste nível de ensino.

Figura D1: Nível de especialização na disciplina dos professores de línguas estrangeiras no ensino primário (CITE 1), 2021/2022



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

A figura mostra o nível de especialização na disciplina dos professores de línguas estrangeiras no ensino primário conforme especificado em recomendações emitidas pelas autoridades (educativas) de nível superior.

A figura cobre exclusivamente o ensino geral (isto é, não são consideradas as turmas especiais com ensino alargado de línguas estrangeiras).

Para definições de “língua estrangeira”, “professor generalista”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, “professor especialista” e “autoridade (educativa) de nível superior”, ver o Glossário.

Nota específica relativa ao país

Dinamarca: os docentes qualificados para lecionar em escolas do ensino primário de estrutura única (*Folkeskolen*; CITE 1 e 2) devem estar habilitados para lecionar qualquer disciplina. Contudo, para além do seu perfil generalista, os futuros professores da *Folkeskolen* devem obter uma especialização num número limitado de disciplinas (geralmente duas ou três disciplinas). A lei da *Folkeskole* especifica que, em princípio, os professores devem lecionar as disciplinas em que se especializaram. Por conseguinte, a figura refere-se a “professores especialistas”.

À medida que os alunos progridem para anos de escolaridade mais avançados, o cenário ilustrado na Figura D1 também muda. No ensino secundário inferior, em quase todos os países com recomendações a nível superior sobre o nível de especialização na área de docência dos professores de línguas estrangeiras, só os docentes especialistas devem lecionar línguas estrangeiras. As exceções são a Croácia e a Letónia, onde ambos os perfis podem lecionar neste nível; e a Noruega, onde a responsabilidade é atribuída aos professores generalistas. No ensino secundário superior, em toda a Europa, só os professores especialistas podem ensinar línguas estrangeiras.

OS PROFESSORES QUE APLICAM A ABORDAGEM CLIL DEVEM COMPROVAR AS SUAS COMPETÊNCIAS EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A maioria dos países tem implementada uma educação bilingue ou de imersão, em que algumas disciplinas – como matemática, geografia e ciências naturais – são lecionadas numa língua estrangeira (Figura B12). Neste relatório, esta oferta designa-se como “CLIL tipo A” (ver o Glossário).

Idealmente, para lecionar uma disciplina numa língua estrangeira, o professor deve possuir um conhecimento muito bom tanto da disciplina como da língua utilizada para lecionar a mesma. Além disso, deve estar familiarizado com os requisitos da metodologia CLIL.

A Figura D2 sintetiza os requisitos fixados pelas autoridades (educativas) de nível superior para os professores que lecionam programas CLIL tipo A. Demonstra que cerca de dois terços dos sistemas educativos com programas CLIL tipo A (19 entre 29 sistemas) emitem regulamentações relativas às qualificações (adicionais) específicas para ministrar esta oferta. Porém, em cerca de um terço dos sistemas com este tipo de programa CLIL (10 sistemas educativos), não existem outros requisitos específicos a nível superior para os professores para além das habituais qualificações docentes.

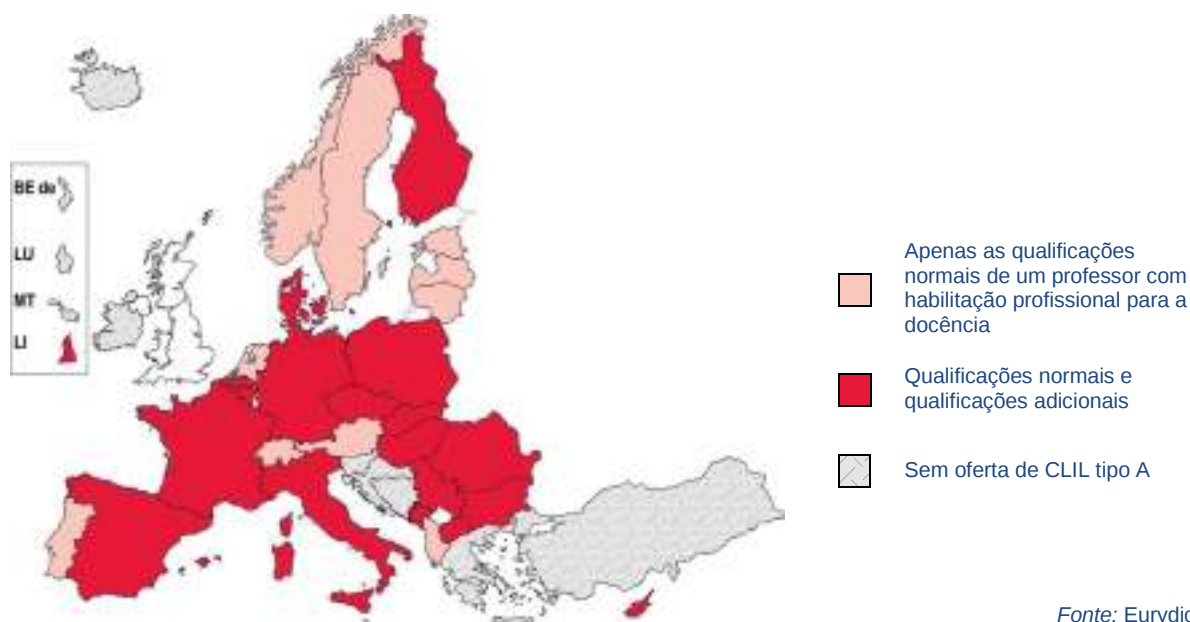
Na maioria dos sistemas educativos com regulamentações sobre as qualificações específicas necessárias para ministrar programas CLIL, os requisitos fixados aplicam-se a professores que não detêm um grau académico na língua-alvo. É comum estes professores necessitarem de demonstrar que detêm conhecimentos suficientes da língua em questão. O nível mínimo de proficiência em língua estrangeira que normalmente se exige corresponde ao B2 ou C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECLRL) do Conselho da Europa ⁽⁵⁹⁾. Dependendo do país, aceitam-se diferentes tipos de certificados ou diplomas como prova de proficiência em língua estrangeira (p. ex. o certificado *Cambridge English* na Dinamarca ou o *State Language Examination* na Eslováquia).

Num número limitado de países, os requisitos fixados vão além do conhecimento da língua-alvo. Por exemplo, em França, os futuros professores de programas CLIL necessitam de uma qualificação que comprove quer a sua capacidade para utilizar a língua estrangeira em questão, quer o seu conhecimento das especificidades do ensino CLIL. Em algumas comunidades autónomas de Espanha, os professores têm de participar em cursos de formação sobre metodologia CLIL. Um requisito comparável vigora em Itália, onde a formação em metodologia CLIL pode ser concluída como parte integrante da formação inicial de professores (FIP) (60 créditos do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)) ou como parte do DPC (20 créditos ECTS).

Importa salientar que, quando as regulamentações de nível superior não especificam requisitos adicionais para a oferta de CLIL, os professores podem ter, ainda assim, de provar as suas aptidões e competências neste domínio. De facto, dependendo da distribuição das responsabilidades de recrutamento de docentes, podem ser fixados requisitos específicos em níveis inferiores de tomada de decisão como, por exemplo, por parte das autoridades regionais ou das escolas.

⁽⁵⁹⁾ Para obter detalhes sobre o QECLRL, consultar o sítio Web do Conselho da Europa (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>).

Figura D2: Qualificações exigidas para trabalhar em escolas que oferecem programas CLIL tipo A nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022



Fonte: Eurydice.

	Tipo de qualificações adicionais exigidas
BE fr	— Qualificações obtidas na língua-alvo; ou — Certificado (atribuído com base num exame) que comprova um conhecimento aprofundado da língua-alvo.
BE nl	Certificado que comprova a proficiência na língua-alvo com um nível mínimo de C1 do QECRL.
BG	Certificado que comprova a proficiência na língua-alvo com um nível mínimo de B2 do QECRL (aplica-se apenas a professores que não são titulares de um grau académico na língua-alvo).
CZ	Conhecimento da língua-alvo com um nível mínimo de C1 do QECRL (aplica-se apenas a professores que não são titulares de um grau académico na língua-alvo).
DK	— Grau de licenciatura na língua-alvo; ou — Certificado <i>Cambridge English</i>; ou — Prova de proficiência escrita e oral na língua-alvo (p. ex. conclusão de estudos não linguísticos numa universidade britânica ou americana).
DE	Prova de proficiência na língua-alvo, geralmente com um nível mínimo de C1 do QECRL (aplica-se apenas a professores que não são titulares de um grau académico na língua-alvo).
ES	Certificado e/ou exame que comprova um conhecimento aprofundado da língua-alvo (requerido na maioria das comunidades autónomas). O nível mínimo do QECRL exigido costuma ser o B2, mas há alguma variação entre as comunidades autónomas (p. ex. Aragão, Navarra, Madrid e Valência exigem o nível C1 do QECRL). Além disso, algumas comunidades autónomas (p. ex. Navarra e Madrid) exigem uma certificação das competências linguísticas (<i>acreditación/habilitación en lenguas extranjeras</i>) emitida por escolas oficiais de línguas (<i>Escuelas Oficiales de Idiomas</i>) ou outras instituições oficiais. Outras comunidades autónomas (p. ex. Catalunha e Estremadura) exigem uma formação específica em metodologia CLIL. Seguem-se alguns exemplos de requisitos impostos por duas comunidades autónomas. — Catalunha: os professores têm de ser proficientes na língua-alvo com um nível mínimo de B2 do QECRL e ter recebido 90 horas de formação em metodologia CLIL. — Estremadura: os docentes devem obter uma acreditação específica em ensino CLIL, que inclui proficiência na língua-alvo com um nível mínimo de B2 do QECRL e devem ter pelo menos um ano de experiência prévia em CLIL ou um mínimo de 50 horas de formação específica em metodologia CLIL num centro de formação docente oficial.
FR	— Qualificações que conferem aos professores as competências necessárias para utilizar a língua estrangeira alvo no contexto da disciplina a ser lecionada (nível mínimo de proficiência B2 do QECRL) e conhecimentos das especificidades do ensino CLIL. — Nas secções internacionais, os professores também devem falar as duas línguas da secção como falantes nativos.
IT	— Certificado que comprova a proficiência na língua-alvo com um nível mínimo de C1 do QECRL; e — Conclusão de um curso universitário de 1 ano em metodologia CLIL (60 créditos ECTS) que pode ser realizado como parte da FIP; ou — Conclusão de um curso em metodologia CLIL (20 créditos ECTS) que pode ser realizado como parte da formação contínua dos professores.

SECÇÃO I – QUALIFICAÇÕES E FORMAÇÃO

	Tipo de qualificações adicionais exigidas
CY	Conclusão de um curso intensivo de formação contínua centrado na metodologia CLIL.
HU	Certificado que comprove a proficiência na língua-alvo com um nível mínimo de C1 do QECRL (aplica-se apenas a professores que não são titulares de um grau académico na língua-alvo).
PL	— Diploma do ensino superior emitido num país onde a língua-alvo é uma língua oficial; ou — Certificado que comprove a proficiência na língua-alvo com um nível mínimo de B2 do QECRL; ou — Certificado que comprove a proficiência na língua-alvo num nível reconhecido como equivalente ao nível B2 do QECRL (aplica-se apenas a professores que não são titulares de um grau académico na língua-alvo).
RO	— Certificado que comprove a proficiência na língua-alvo com um nível mínimo de B2 do QECRL.
SK	Aprovação no exame nacional de línguas correspondente à língua-alvo (aplica-se apenas a professores que não são titulares de um grau académico na língua-alvo).
FI	— Qualificação oficial em línguas; ou — Conclusão de estudos superiores na língua-alvo; ou — Conclusão da FIP num país onde a língua-alvo é uma língua oficial.
LI	Certificado que comprove a proficiência na língua-alvo com um nível mínimo de C1 do QECRL (aplica-se apenas a professores que não são titulares de um grau académico na língua-alvo).
ME	— Conhecimentos de inglês num nível mínimo de B2 do QECRL; e — Formação em CLIL (inicialmente 20 módulos; reduzida para 10 módulos).
MK	Certificado que comprove a proficiência na língua-alvo (aplica-se apenas à CLIL que envolve o francês).
RS	— Certificado que comprove a proficiência na língua-alvo num nível mínimo de B2 do QECRL, com um requisito para atingir o nível C1 do QECRL no prazo de cinco anos através de DPC; ou — Outros certificados ou diplomas que comprovem a proficiência na língua-alvo (sendo o diploma do ensino secundário o nível mínimo possível de prova de proficiência linguística); ou — Certificado que comprove a proficiência na língua-alvo num nível mínimo de B1 do QECRL para aqueles que ensinam em coadjuvação com um professor qualificado para o ensino de línguas estrangeiras (aplica-se apenas a professores que não são titulares de um grau académico na língua-alvo).

Notas explicativas

A figura mostra as qualificações exigidas pelas autoridades (educativas) de nível superior para trabalhar em escolas que oferecem o ensino CLIL tipo A. Os requisitos apresentados cobrem pelo menos um nível de ensino no CITE 1–3.

Na figura, “qualificações adicionais” refere-se a qualificações/certificados que os professores devem obter para além da habilitação profissional para a docência obtida no seu país natal. Os diplomas do ensino superior emitidos no país da língua-alvo são mencionados quando enumerados pelos documentos oficiais entre as possíveis provas de qualificação.

Para definições de “CLIL tipo A”, “CLIL tipo B”, “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)”, “língua estrangeira”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)” e “autoridade (educativa) de nível superior”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Suíça: as regulamentações centrais determinam que os cantões devem garantir 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 LECIONAR EM SALAS DE AULA MULTILÍNGUES É POUCO COMUM ENTRE OS PROFESSORES EUROPEUS

Na Europa, uma proporção significativa de professores trabalha em ambientes linguística e culturalmente heterogêneos, moldados por contextos linguísticos e culturais específicos de cada país e/ou pela presença de migrantes (Capítulo A). É certo que a coexistência de várias línguas nas escolas constitui uma vantagem⁽⁶⁰⁾, mas também exige que os professores sejam capazes de valorizar o rico repertório linguístico dos seus alunos. A formação docente obtida durante a FIP e o DPC tem um papel fundamental a desempenhar em termos de dotar todos os professores de competências necessárias para abraçar a diversidade linguística e cultural nas suas salas de aulas.

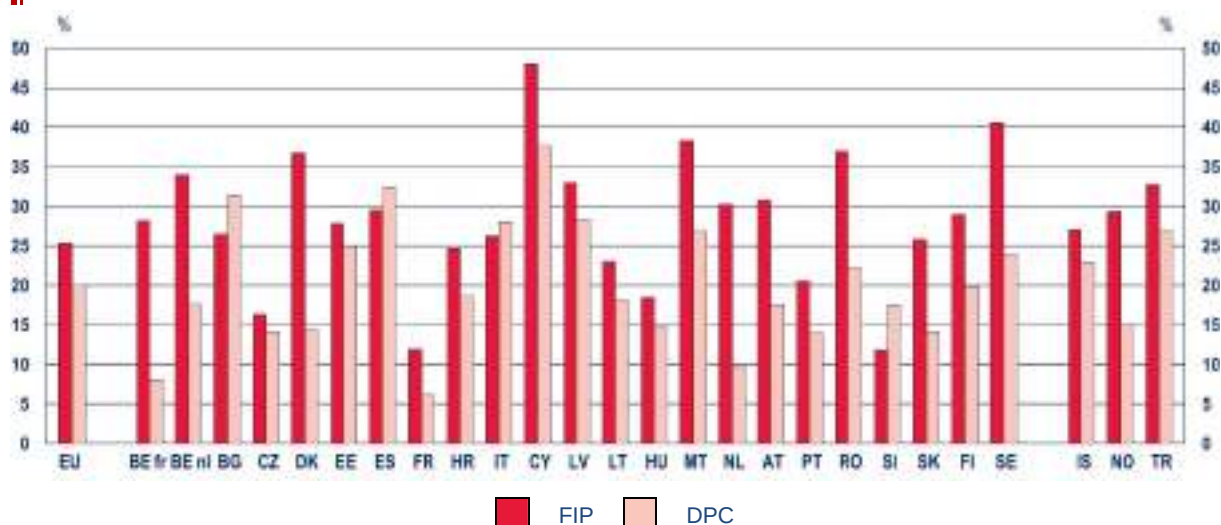
A Figura D3 apresenta a percentagem de professores do secundário inferior que receberam formação na gestão de turmas multilíngues e multiculturais conforme reportado no TALIS 2018 da OCDE. Esta

⁽⁶⁰⁾ Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas, JO C 189, 5.6.2019.

figura diz respeito a docentes de todas as disciplinas e mostra dados relativos à sua formação quer durante a FIP quer em atividades de DPC.

Os dados apresentados na Figura D3 baseiam-se em apenas dois dos diferentes tópicos incluídos nos conteúdos relativos à FIP e ao DPC que o TALIS 2018 abordou ⁽⁶¹⁾. As respostas dos professores mostram que o “ensino em ambientes multiculturais e multilingues” se encontrava entre os tópicos menos abordados, não só na sua formação inicial como também nas atividades de DPC que frequentaram. Em contraste, as atividades de formação inicial e de DPC relacionadas com as disciplinas de docência foram mais comuns. Por exemplo, relativamente à FIP, os “conteúdos de algumas ou todas as disciplinas que leciono”, a “pedagogia/didática de algumas ou todas as disciplinas que leciono” e a “prática em sala de aula de algumas ou todas as disciplinas que leciono”, encontravam-se entre as respostas mais recorrentes (OCDE, 2019a, p. 129).

Figura D3: Percentagem de professores do ensino secundário inferior (CITE 2) que obtiveram formação para o ensino em ambientes multiculturais e multilingues, 2018



Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores às questões 6 e 23 do TALIS 2018: “Os seguintes elementos fizeram parte da sua qualificação <educação ou formação> formal?” e “Algumas das áreas enumeradas abaixo faziam parte das atividades de desenvolvimento profissional em que participou nos 12 meses anteriores ao inquérito?”. A extensão das barras mostra a proporção de professores que responderam “sim” a “ensino num ambiente multicultural e multilingue”, opção (f) na pergunta 6 (categoria “FIP” na figura) e (j) na pergunta 23 (a categoria “DPC” na figura).

UE inclui os inquiridos de todos os países atualmente parte da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018.

Ver Anexo 1 para consultar dados e erros padrão (EP). Para obter informações adicionais sobre TALIS, ver a secção “Bases de dados e terminologia estatística”.

Para definições de “desenvolvimento profissional contínuo (DPC)”, “formação inicial de professores (FIP)” e “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Como ilustra a figura, no conjunto dos países da UE, cerca de um quarto dos professores (25,4 %) receberam formação sobre como ensinar num ambiente multilingue durante a FIP. Porém, na maioria dos países, a proporção é significativamente mais elevada que a média da UE. O valor mais alto é registado em Chipre (48,0 %), onde quase um em cada dois docentes obteve formação sobre como

⁽⁶¹⁾ Por exemplo, relativamente ao conteúdo da FIP, os outros elementos abordados no TALIS 2018 foram: “Conteúdos de algumas ou todas as disciplinas que leciono”; “Pedagogia/didática de algumas ou todas as disciplinas que leciono”; “Pedagogia, em geral”; “Prática em sala de aula de algumas ou todas as disciplinas que leciono”; “Ensino em contextos onde existem múltiplas capacidades”; “Aquisição de competências transversais ao currículo (por exemplo, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas)”; “Utilização de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no ensino”; “Gerir a sala de aula e o comportamento dos alunos”; “Monitorização das aprendizagens dos alunos e sua evolução”; “Facilitar a transição dos alunos do nível 0 para o nível 1 da CITE (2011)”; e “Facilitar o livre brincar”.

gerir a diversidade linguística na sala de aulas. Em contraste, na Chéquia, França, Lituânia, Hungria, Portugal e Eslovénia, a percentagem de futuros professores que obtiveram formação nessa área é inferior à percentagem da UE. As duas percentagens mais baixas (cerca de 10 %) foram reportadas pelos professores em França e Eslovénia.

Em todos os sistemas educativos com uma percentagem relativamente alta de alunos de 15 anos que em casa falam habitualmente uma língua distinta da língua de escolarização (pelo menos 15 %; ver a Figura A2), a participação dos professores na formação inicial dedicada ao ensino em ambientes multilingues situa-se normalmente acima do nível da UE. Isto aplica-se às Comunidades francófona e flamenga da Bélgica, Chipre, Espanha, Malta, Áustria e Suécia.

Na vasta maioria dos países, os professores jovens são mais suscetíveis de ter participado num curso de FIP em que era abordado o ensino num ambiente multicultural ou multilingue. Esta tendência positiva emerge quando se compara a percentagem de docentes jovens (com menos de 35 anos) com a percentagem de docentes mais velhos (com 35 e mais anos) que reportaram ter concluído esse tipo de curso: 35,3 % no conjunto da UE para o primeiro grupo em contraste com 23,4 % para o segundo (Anexo 1). Há, portanto, uma diferença de 11,9 pontos percentuais em favor da geração mais jovem. A diferença mais elevada regista-se na Noruega, com 32,6 pontos percentuais a favor da geração mais jovem.

Passando da FIP para o DPC, a Figura D3 mostra que, na UE, um quinto dos professores (20,1 %) participou em atividades de DPC sobre o ensino num ambiente multicultural ou multilingue nos 12 meses anteriores ao inquérito. À semelhança do que sucedeu na formação inicial, a percentagem mais elevada de professores que concluíram atividades de DPC sobre este tópico registou-se em Chipre, com 37,7 % dos professores a responder afirmativamente. Em contraste, 10 % ou menos dos docentes do secundário inferior frequentaram atividades de DPC sobre este tópico na Comunidade francófona da Bélgica, França e Países Baixos.

EM ALGUNS PAÍSES EUROPEUS, OS PROFESSORES PODEM TER FORMAÇÃO CONTÍNUA SOBRE SENSIBILIZAÇÃO LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS

Embora focada na melhoria do ensino das línguas modernas nas escolas, a Recomendação do Conselho de 2019 sobre uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas também visa melhorar a competência linguística dos alunos. Tal competência linguística geral envolve o desenvolvimento de competências em diferentes tipos de língua, incluindo a língua de escolarização e as línguas faladas em casa por crianças oriundas de contextos multilingues. Para alcançar este objetivo, a Recomendação do Conselho convida os Estados-Membros da UE a adotar uma abordagem mais abrangente no ensino e aprendizagem de línguas, nomeadamente apoiando o desenvolvimento da sensibilização para as línguas nas escolas ⁽⁶²⁾.

A sensibilização para as línguas nas escolas é uma noção que se refere a uma abordagem multilingue e abrangente da escola que implica uma estratégia linguística integral e exige uma reflexão contínua sobre a dimensão linguística em todas as facetas da vida escolar; implica também uma abordagem global ao ensino de todas as línguas nas escolas (língua de escolarização, línguas maternas, línguas estrangeiras, línguas mortas, etc.). Mais concretamente, as escolas sensibilizadas para as línguas valorizam a diversidade linguística dos seus aprendentes, reconhecem as suas competências linguísticas de base e utilizam-nas como um recurso de aprendizagem. As escolas sensibilizadas para a importância das línguas apoiam todos os professores a gerir a utilização de linguagem especializada nas respetivas disciplinas, incluindo a sensibilização para os diferentes registos e vocabulário específico da língua (Comissão Europeia, 2018).

O questionário usado pela Rede Eurydice com vista a reunir informação para este relatório incluiu uma série de perguntas que inquiriam acerca de atividades de DPC relacionadas com a

⁽⁶²⁾ Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas, JO C 189, 5.6.2019.

sensibilização linguística nas escolas, destinadas a professores ou diretores de turma nos ensinos primário e secundário geral. O DPC refere-se à formação contínua formal que permite aos membros do pessoal educativo alargar, desenvolver e atualizar os seus conhecimentos, competências e atitudes ao longo das suas carreiras. As atividades de DPC podem ser oferecidas em diferentes formatos, como cursos, seminários, observação de pares e apoio de redes de profissionais. O DPC é um dever profissional em quase todos os países (Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2021c). Por conseguinte, as atividades de DPC são uma boa forma de mobilizar todo o pessoal docente em serviço no sentido de ajudá-los a familiarizarem-se com as novas práticas pedagógicas.

A investigação pretendia reunir informação sobre em que medida a (relativamente) recente abordagem pedagógica que promove a sensibilização para as línguas nas escolas está a ser difundida junto do pessoal docente através de atividades de DPC. Foi solicitado aos responsáveis pelo fornecimento de dados dos 39 sistemas educativos inquiridos que apresentassem, no máximo, três exemplos de atividades de DPC relacionadas com a sensibilização para as línguas nas escolas. Os dados recolhidos limitavam-se a incluir atividades de DPC acreditadas, financeiramente apoiadas ou organizadas pelas autoridades educativas de nível superior (individualmente ou em cooperação com organizações internacionais) ⁽⁶³⁾.

A análise de conteúdo dos exemplos fornecidos de atividades de DPC (as suas breves descrições) coloca em destaque algumas áreas temáticas principais relacionadas com o conceito de sensibilização linguística nas escolas. Estas áreas temáticas podem ser agrupadas em três categorias que se sobrepõem parcialmente: (1) promover um ensino linguisticamente sensível ⁽⁶⁴⁾, (2) acolher a diversidade linguística e cultural em salas de aulas multilingues, e (3) ensinar a língua de escolarização em salas de aulas multilingues.

A primeira área temática – promoção de um ensino linguisticamente sensível – pode ser ilustrada pelo tipo de atividades de DPC organizadas na Alemanha, França, Áustria e Finlândia. Na Alemanha, uma ação de formação contínua destinada a docentes de matemática tinha como objetivo apoiar os professores a planear aulas focadas no processo de co-construção de conhecimentos matemáticos e linguísticos. Este objetivo pode ser alcançado, por exemplo, através de debates sobre conteúdos específicos durante os quais os alunos aprendem a formular problemas e ideias matemáticas com clareza, usando a terminologia técnica adequada, num discurso estruturado e compreensível ⁽⁶⁵⁾. Em França, o Ministério da Educação Nacional, da Juventude e do Desporto oferece oportunidades de formação para formadores de professores, diretores de escolas e inspetores, permitindo-lhes compreender a dimensão linguística no ensino e na aprendizagem e, de um modo geral, na vida

⁽⁶³⁾ O questionário incluiu a definição mencionada supra de “sensibilização para as línguas nas escolas” e usou perguntas semiestruturadas com opções de resposta aberta, permitindo que os inquiridos descrevessem as atividades de DPC. Além disso, forneceu os seguintes exemplos de objetivos de aprendizagem específicos de atividades de DPC relacionadas com a sensibilização linguística nas escolas:

- como implementar uma estratégia linguística abrangente nas escolas (i.e. uma abordagem global ao ensino de todas as línguas nas escolas e, além disso, uma dimensão linguística que se reflete em todas as facetas da vida escolar);
- como valorizar a diversidade linguística nas escolas;
- como avaliar o repertório linguístico dos alunos;
- como valorizar as competências dos alunos em várias línguas;
- como usar as competências dos alunos como um recurso de aprendizagem;
- como lecionar em salas de aulas multilingues;
- como ajudar os alunos a desenvolver competências linguísticas académicas (i.e. competências avançadas na língua de escolarização por oposição às competências linguísticas do dia-a-dia usadas na comunicação interpessoal básica).

A Figura D4 e o texto associado baseiam-se essencialmente em descrições de atividades de DPC indicadas nas perguntas abertas.

⁽⁶⁴⁾ Um ensino linguisticamente sensível é um termo genérico que se refere tanto a um conceito como à prática pedagógica. Reconhece a dimensão linguística na educação e o “papel das línguas na aprendizagem, no crescimento da identidade e no bem-estar tanto no plano individual como no coletivo” (Bergroth et al., 2022, p. 13). Como o ensino linguisticamente sensível diz respeito a todas as línguas lecionadas na escola e faladas pelos alunos, conduz à valorização do multilinguismo. Por conseguinte, o ensino linguisticamente sensível é um conceito que se encontra muito próximo do conceito de sensibilização linguística nas escolas, defendido pela Recomendação do Conselho de 2019 sobre uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas.

⁽⁶⁵⁾ <https://www.akademie.rub.de/zertifikatskurse/mathematikunterricht-sprachsensibel-gestalten/#tab-19c35bca6dd135c9ea5>

escolar ⁽⁶⁶⁾. Na Áustria, o ensino linguisticamente sensível foi um dos tópicos abordados num módulo de formação integrado na FIP e em atividades de DPC ⁽⁶⁷⁾. Outros tópicos foram a aquisição da língua, a avaliação diagnóstica linguística, língua (s) e identidade. Na Finlândia identificaram-se mais exemplos inspiradores de atividades de DPC relacionadas com o ensino linguisticamente sensível. Por exemplo, um curso de formação contínua destinado sobretudo a docentes do secundário superior visa preparar os participantes a desenvolver e implementar um projeto abrangente relacionado com o ensino linguisticamente sensível nas escolas ⁽⁶⁸⁾.

A segunda área temática – acolher a diversidade linguística e cultural em salas de aulas multilingues – está ligada ao facto de as salas de aulas multilingues serem uma realidade para um número substancial de alunos (Figura A4). Por conseguinte, ajudar os professores a acolher o multilinguismo e a apoiar alunos plurilingues, ajudando-os, em concreto, a alcançar um nível elevado de proficiência na língua de escolarização, é um objetivo importante. Por exemplo, Luxemburgo tem três línguas oficiais e uma proporção substancial de alunos que não falam a língua de escolarização (Figuras A1 e A2). Neste contexto, uma atividade de DPC dirigida a docentes de todos os níveis de ensino pretende proporcionar aos participantes uma melhor compreensão do que significa ser multilingue e como ensinar alunos multilingues ⁽⁶⁹⁾. A Suíça também apresenta uma paisagem linguística particularmente diversificada (Figura A1). Uma atividade de DPC em especial visa ajudar os participantes a lecionar em salas de aulas multilingues e a lidar com questões específicas relacionadas com a língua de escolarização. Além disso, esta atividade prepara especificamente os professores para o apoio a alunos alófonos recorrendo aos próprios recursos (de aprendizagem ou linguísticos) dos alunos ⁽⁷⁰⁾.

Figura D4: Exemplos de termos-chave que descrevem atividades de DPC relacionadas com a “sensibilização para as línguas nas escolas”, 2021/2022

Compreender o papel-chave da língua de escolarização na aprendizagem		Utilizar as línguas maternas para apoiar a aprendizagem da língua de escolarização
Avaliar as necessidades linguísticas específicas dos alunos em relação à língua de escolarização	Múltiplas línguas num único cérebro: como funciona o multilinguismo	Apreciar o valor das biografias linguísticas dos alunos
Desenvolver uma consciencialização das exigências linguísticas colocadas aos alunos durante as aulas com conteúdos específicos		Planear debates nas aulas com temas específicos que incluem oportunidades de aprendizagem de línguas

Notas explicativas

Esta figura inclui exemplos de termos-chave utilizados para descrever atividades de DPC relacionadas com a sensibilização para as línguas nas escolas, acreditadas, financeiramente apoiadas ou organizadas pelas autoridades educativas de nível superior (individualmente ou em cooperação com organizações internacionais) e dirigidas a docentes ou diretores de escolas nos ensinos primário e secundário geral. Estes exemplos são extraídos das atividades de DPC reportadas no texto associado com a figura.

Para definições de “desenvolvimento profissional contínuo (DPC)” e “sensibilização para as línguas nas escolas”, ver o Glossário.

Embora continue a abarcar o multilinguismo, a terceira e última área temática – ensinar a língua de escolarização em salas de aulas multilingues – foca-se especialmente na língua de escolarização e no seu papel fundamental na aprendizagem. Por exemplo, na Irlanda, os professores que prestam apoio aos alunos que não dominam a língua de escolarização recebem formação sobre como avaliar o nível de inglês dos alunos e como utilizar as línguas maternas dos alunos para ajudar a desenvolver o seu nível de inglês.

⁽⁶⁶⁾ https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=formation

⁽⁶⁷⁾ http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/016/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf

⁽⁶⁸⁾ <https://www.laurea.fi/koulutus/taydennyskoulutus/kielitetoinen-opetus-toisella-asteella/>

⁽⁶⁹⁾ <https://ssl.education.lu/ifen/liste-formations?dispDomaine=101&idSsDomaine=1622>

⁽⁷⁰⁾ <https://www.hep-bejune.ch/fr/Formations-continues/Formations-postgrades/CAS/education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit/CAS-education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit.html>

PROFESSORES

SECÇÃO II – MOBILIDADE TRANSNACIONAL

O desenvolvimento da mobilidade transnacional de professores durante a sua formação ou no decurso da sua carreira constitui, desde há longos anos, uma prioridade para a UE. Em 2009, as conclusões do Conselho da UE relativas ao desenvolvimento profissional dos professores e diretores de escola salientaram a necessidade de expandir gradualmente a mobilidade transnacional, nomeadamente dos professores, “por forma a que os períodos de aprendizagem no estrangeiro — tanto na Europa como no resto do mundo — deixem de ser exceção e passem a ser a regra” ⁽⁷¹⁾. Mais recentemente, as Conclusões do Conselho de maio de 2022 sobre o reforço da mobilidade dos professores e formadores propõe um conjunto de medidas destinadas a fomentar a mobilidade europeia dos professores como parte da sua educação e formação inicial e contínua ⁽⁷²⁾.

Com base na prioridade supramencionada, esta secção centra-se na mobilidade transnacional dos docentes de línguas estrangeiras, seja enquanto estudantes ou como profissionais. Em primeiro lugar, averigua se as autoridades educativas de nível superior recomendam que os futuros professores de línguas estrangeiras passem um período no país da língua-alvo durante a sua formação inicial (Figura D5). Em seguida, indica a proporção de professores de línguas estrangeiras do secundário inferior que se deslocam ao estrangeiro por razões profissionais e compara estes dados ao longo do tempo (Figura D6). A secção também apresenta os regimes nacionais de financiamento disponíveis para apoiar a mobilidade transnacional destes docentes (Figura D7). Além disso, compara as proporções de professores de línguas estrangeiras que se deslocam a um país estrangeiro com o apoio de programas da UE *versus* programas nacionais / regionais (Figura D8). Por último, são analisadas as principais razões que levam os professores de línguas estrangeiras ao estrangeiro e o tempo despendido em viagens profissionais a outros países (Figuras D9 e D10).

Dado que as tendências apresentadas nesta secção se referem ao período de 2013-2018, convém ter em mente a eventualidade de terem sido temporariamente afetadas pela pandemia de COVID-19.

Quatro indicadores desta secção baseiam-se em dados do TALIS ⁽⁷³⁾ e cobrem 22 países europeus (Estados-Membros da UE e países não pertencentes à UE). Os restantes dois indicadores apresentam informação baseada em dados fornecidos pela Rede Eurydice, a qual integra 37 países.

AS RECOMENDAÇÕES A NÍVEL SUPERIOR RARAMENTE SE REFEREM ESPECIFICAMENTE À MOBILIDADE TRANSFRONTEIRIÇA DOS FUTUROS DOCENTES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Passar um período no país da língua-alvo durante a FIP é especialmente importante para os futuros docentes de línguas estrangeiras, já que esta experiência pode melhorar substancialmente a sua proficiência na língua que ensinam e proporcionar-lhes uma experiência direta da cultura desse país.

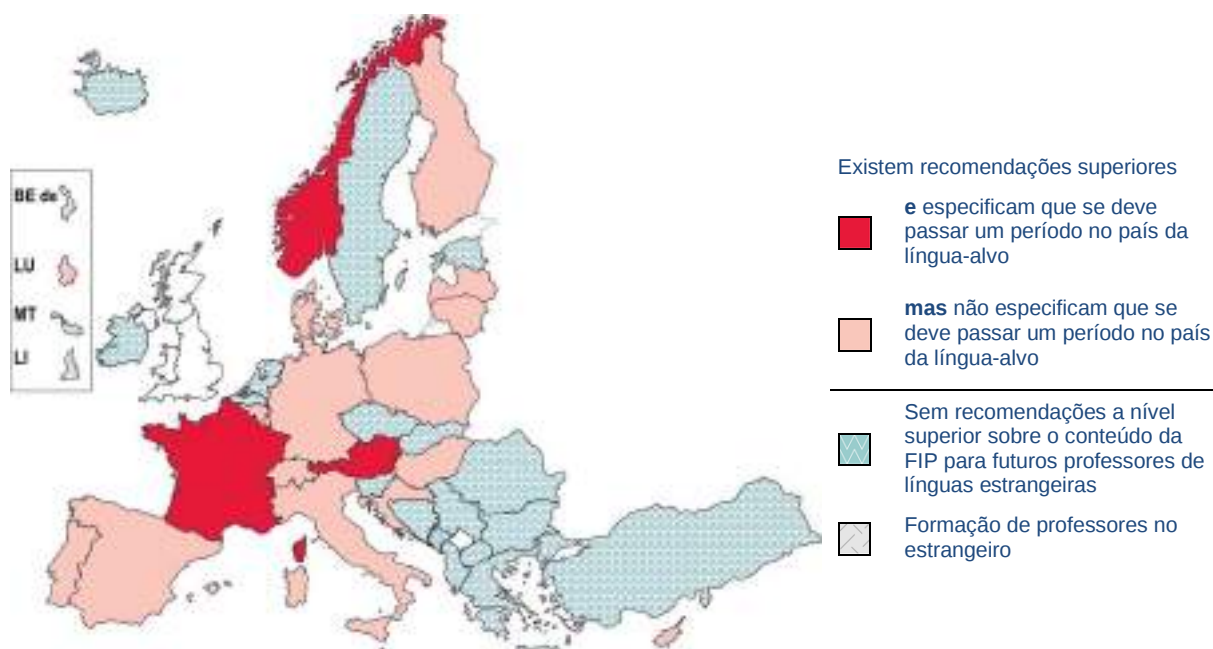
A Figura D5 mostra a existência de recomendações emitidas pelas autoridades (educativas) de nível superior sobre o conteúdo da FIP para os futuros professores de línguas estrangeiras. É ainda indicada a existência de eventuais orientações sobre estadias no país da língua-alvo.

⁽⁷¹⁾ 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, 28.05.2009, p. 3.

⁽⁷²⁾ Conclusões do Conselho de 21 de abril de 2022 sobre o reforço da mobilidade dos professores e formadores, em particular, da mobilidade europeia, durante a sua educação e formação iniciais e contínuas, JO C 167, 21.04.2022.

⁽⁷³⁾ Para obter detalhes sobre o TALIS, ver a secção “Bases de dados e terminologia estatística”.

Figura D5: Existência de recomendações a nível superior sobre o conteúdo da FIP para futuros professores de línguas estrangeiras e período de mobilidade no país da língua-alvo, 2021/2022



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

Nos casos em que existem recomendações a nível superior sobre o conteúdo da FIP para, pelo menos, uma categoria de professores de línguas estrangeiras (isto é, professores generalistas ou especialistas; ver Figura D1 para detalhes) ou para um nível de ensino (CITE 1–3), o país é classificado, dependendo da sua situação, numa das duas categorias principais (vermelho-escuro ou vermelho-claro).

Quando os professores de línguas estrangeiras passam um período de formação num país ou região em que é falada a língua que vão ensinar (língua-alvo), esta mobilidade pode referir-se ao tempo passado numa escola (como professor auxiliar/assistente), numa universidade (a frequentar um curso) ou num estágio profissional. O objetivo é proporcionar aos futuros professores um contacto direto com a língua que ensinam e a cultura do país em questão.

Para definições de “língua estrangeira”, “formação inicial de professores (FIP)”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)” e “autoridade (educativa) de nível superior”, ver o Glossário.

Como ilustra a figura, em cerca de metade dos países inquiridos, as autoridades educativas de nível superior não emitem quaisquer recomendações relativamente à FIP dos futuros professores de línguas estrangeiras. Nos casos em que existem, tais recomendações abordam vários aspetos da formação inicial de professores, como a organização de cursos teóricos, estágios pedagógicos em escolas na área do ensino de línguas estrangeiras e/ou estadias no país da língua-alvo.

Entre os países que fornecem algumas recomendações sobre o conteúdo da FIP, apenas três recomendam que os futuros professores de línguas estrangeiras passem algum tempo no país da língua-alvo antes de concluírem a sua qualificação docente. Na Áustria, é recomendado um semestre no estrangeiro. Em França, recomenda-se que os professores especialistas de línguas estrangeiras passem tempo no país da língua-alvo, mas não é indicada a duração da mobilidade. A Noruega também faz uma recomendação geral. Neste país, as diretrizes para a formação de professores dos ensinos primário e secundário inferior indicam que os docentes generalistas devem fazer um período de formação no estrangeiro durante os seus estudos, já que vão lecionar línguas estrangeiras. O país da estadia não é especificado, mas o inglês é uma disciplina obrigatória para os alunos da primária e do secundário inferior (Figura B7), devendo ser lecionada por professores generalistas (Figura D1).

A Irlanda representa um caso especial. Neste país, as instituições de formação são livres para decidir quanto ao conteúdo da FIP dos futuros professores de línguas estrangeiras (isto é, não existem

recomendações a nível superior). No entanto, para serem contratados para lecionarem em escolas subvencionadas pelo Estado, os futuros professores devem registar-se no *Teaching Council*. Este registo só é possível para os docentes de línguas estrangeiras do ensino secundário inferior e secundário superior geral que passaram pelo menos 6 meses no país da língua-alvo (a partir de 2023, este período é reduzido para 3 meses).

Não obstante o limitado número de países com recomendações relevantes, importa ter em conta dois aspetos adicionais ligados à mobilidade transfronteiriça dos professores-estudantes. Em primeiro lugar, nos países sem recomendações de nível superior, as instituições de ensino superior podem, individualmente, estipular que os futuros professores de línguas estrangeiras devem realizar uma parte da sua formação no país da língua-alvo. Em segundo lugar, é comum as recomendações de nível superior dos diferentes países indicarem que todos os estudantes – não só os futuros docentes de línguas estrangeiras – devem ter a oportunidade de concluir parte dos seus estudos no estrangeiro. Portanto, a mobilidade transfronteiriça dos futuros docentes de línguas estrangeiras pode ser incentivada através de outras recomendações para além das representadas na Figura D5.

A MOBILIDADE TRANSNACIONAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS AUMENTOU AO LONGO DO TEMPO

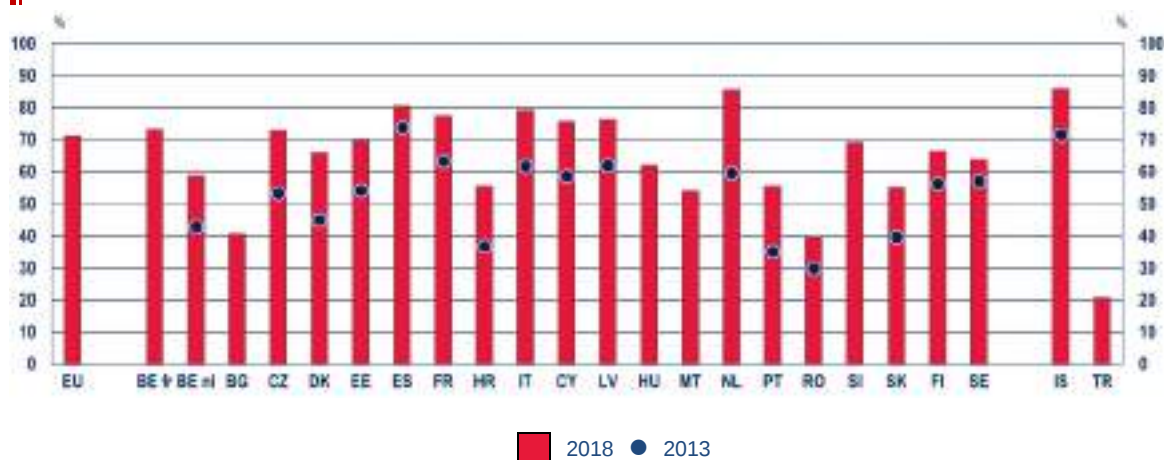
A Figura D5 examinou a existência de recomendações a nível superior sobre a FIP em relação à mobilidade transnacional de futuros professores de línguas estrangeiras. A Figura D6 também se centra na mobilidade transnacional dos docentes de línguas estrangeiras, mas a partir de uma perspetiva diferente, pois contempla a prática efetiva da mobilidade transnacional conforme reportado pelos professores no TALIS 2018. Em concreto, apresenta dados sobre a percentagem de docentes de línguas estrangeiras no ensino secundário inferior que reportaram ter-se deslocado ao estrangeiro durante a sua formação inicial ou carreira por razões profissionais. Esta figura compara ainda as práticas de mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras em 2018 e em 2013.

Como ilustra a Figura D6, em 2018, cerca de 70 % dos docentes de línguas estrangeiras na UE deslocaram-se ao estrangeiro pelo menos uma vez, enquanto estudantes, como professores, ou ambos. A Espanha, os Países Baixos e a Islândia têm as percentagens mais elevadas de professores de línguas estrangeiras que se deslocaram ao estrangeiro, com mais de 80 % de inquiridos a reportar uma experiência de mobilidade transnacional.

Em comparação, a mobilidade dos docentes de outras disciplinas é muito menos expressiva: na UE, apenas 36,0 % deles se deslocaram ao estrangeiro durante os seus estudos ou durante a sua carreira (Anexo 1). O Chipre e, de novo, a Islândia apresentam a maior proporção de professores de outras disciplinas que tiveram experiências de mobilidade (63,5 % e 80,1 %, respetivamente).

É evidente que os docentes de línguas estrangeiras necessitam de aprender e praticar a língua que lecionam, além de experienciar um contacto direto com um país onde se fala essa língua, a fim de obter um conhecimento mais profundo da cultura desse país e partilhá-lo com os seus alunos. Portanto, para os docentes de línguas estrangeiras, mais que para os de outras disciplinas, a mobilidade transnacional afigura-se uma necessidade profissional. Todavia, quase 30 % dos docentes de línguas estrangeiras modernas na UE nunca se deslocaram ao estrangeiro por razões profissionais, o que pode influir na qualidade do ensino de línguas estrangeiras. Na Bulgária, Roménia e Turquia, só uma minoria destes docentes teve uma experiência de mobilidade. A Turquia regista o valor mais baixo (20,7 %) de docentes de línguas estrangeiras a reportar uma deslocação ao estrangeiro enquanto docentes em exercício ou no decurso da sua formação inicial.

Figura D6: Percentagem de professores de línguas estrangeiras modernas no ensino secundário inferior (CITE 2) que se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais, 2013 e 2018



Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018 e 2013.

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores às questões 15 e 56 do TALIS 2018: “Leciona as seguintes categorias de disciplinas no atual ano letivo?” e “Já alguma vez se ausentou do país no âmbito da sua carreira profissional enquanto docente ou durante a sua formação para a docência?”. A extensão das barras e a posição dos círculos azuis mostram a percentagem de docentes que escolheram a opção (e) na questão 15 e responderam “sim” a pelo menos uma das perguntas sobre mobilidade (opções (a)–(e) em 2018 e opções (b)–(f) em 2013, respetivamente).

UE inclui os inquiridos de todos os países que fazem atualmente parte da UE que responderam às questões do TALIS 2018 relacionadas com a mobilidade.

Ver Anexo 1 para consulta de dados e de erros padrão (EP). Para obter informações adicionais sobre o TALIS, ver a secção “Bases de dados e terminologia estatística”.

Para uma definição de “**Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)**”, ver o Glossário.

As respostas de 17 sistemas educativos europeus ⁽⁷⁴⁾ às questões sobre a mobilidade transnacional em ambos os ciclos do TALIS permitem detetar algumas tendências ao longo do tempo. A comparação dos dados do TALIS 2013 e 2018 revela que esses sistemas educativos tiveram um maior número de docentes de línguas estrangeiras a deslocar-se ao estrangeiro por motivos profissionais em 2018 ⁽⁷⁵⁾. Em concreto, a proporção de docentes de línguas estrangeiras que foram ao estrangeiro foi 14,6 pontos percentuais mais alta em 2018 que em 2013, aumentando de 57,6 % para 72,2 % (Anexo 1). A mobilidade destes docentes aumentou nos 17 sistemas educativos que responderam às questões de mobilidade em 2013 e 2018. O aumento mais acentuado registou-se nos Países Baixos, com uma subida de 26,0 pontos percentuais. A Suécia teve a subida mais discreta, com apenas mais 6,7 pontos percentuais em 2018 que em 2013.

O aumento da mobilidade transnacional dos docentes de línguas estrangeiras não é um fenómeno isolado. De facto, a proporção de docentes de outras disciplinas que passam tempo noutros países por motivos profissionais também registou um crescimento semelhante entre 2013 e 2018, subindo de 20,0 % para 36,3 % na UE (Anexo 1).

⁽⁷⁴⁾ BE nl, CZ, DK, EE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, NL, PT, RO, SK, FI, SE e IS.

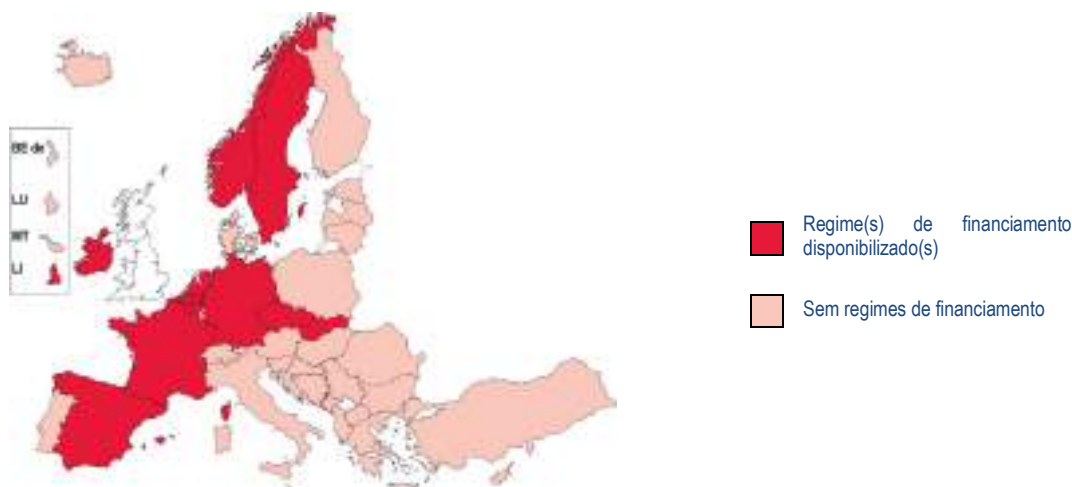
⁽⁷⁵⁾ Quanto à validade da comparação, cabe salientar que as perguntas sobre a mobilidade diferiam ligeiramente entre os inquiridos de 2013 e 2018. Em 2013, as perguntas sobre a mobilidade foram introduzidas mediante uma pergunta filtro (“Já alguma vez se ausentou do país no âmbito da sua carreira profissional enquanto docente ou durante a sua formação para a docência”: sim / não?), enquanto em 2018 não houve uma pergunta filtro. Apesar desta diferença nas questões relativas à mobilidade entre 2013 e 2018, e de se desconhecer o impacto desta diferença, pode assumir-se que o aumento não se deve apenas às alterações efetuadas no questionário.

**OS REGIMES NACIONAIS DE FINANCIAMENTO DA MOBILIDADE
TRANSNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EXISTEM
SOBRETUDO EM PAÍSES DA EUROPA OCIDENTAL**

Alguns países dispõem de regimes de financiamento a nível central destinados a apoiar a mobilidade transnacional dos seus docentes de línguas estrangeiras. O objetivo destes regimes consiste em apoiar os professores que pretendem passar algum tempo no estrangeiro por razões profissionais. A Figura D7 foca os programas de apoio à mobilidade transnacional dos professores em 2021/2022, ainda que, na prática, devido à pandemia de COVID-19, um menor número de docentes tenha beneficiado deste apoio em comparação com o período pré-pandemia. Apesar de nenhum país ter reportado a abolição de regimes nacionais de financiamento específicos de apoio à mobilidade a partir de 2020, sabe-se que alguns destes planos não foram aplicados em 2020, 2021 e/ou 2022, enquanto outros mudaram para formatos *online*.

Como ilustra a Figura D7, os regimes de financiamento que apoiam a mobilidade transnacional para fins profissionais de docentes dos ensinos primário e secundário geral existem numa dúzia de países, sobretudo na Europa Ocidental. Podem aplicar-se a todos os professores, independentemente da disciplina lecionada, ou destinar-se exclusivamente a docentes de línguas estrangeiras. Além disso, podem apoiar docentes do ensino primário ou do ensino secundário geral, exceto nas Comunidades francófona e flamenga da Bélgica, Irlanda e Noruega, onde só os docentes do ensino secundário podem beneficiar deste tipo de apoio.

Figura D7: Regimes de financiamento organizados pelas autoridades de nível superior para apoiar a mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2021/2022



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

O mapa indica se as autoridades educativas de nível superior organizam regimes de financiamento para apoiar a mobilidade transnacional de professores de línguas estrangeiras nos ensinos primário e secundário geral. Estes regimes podem destinar-se a docentes de todas as disciplinas ou especificamente a docentes de línguas estrangeiras. Só são incluídos os regimes que funcionam em todo o território/sistema educativo ou numa área geográfica significativa (excluem-se os planos restritos a uma dada localização geográfica). Os regimes de financiamento devem cobrir a transposição de fronteiras geográficas e ser planeados como elementos a longo prazo do sistema educativo, cobrindo vários anos consecutivos (excluem-se as iniciativas com financiamento a curto prazo com base em projetos, que cobrem apenas 1 ou 2 anos). Não são aqui contemplados os regimes que apoiam os docentes na sua deslocação ao estrangeiro para participar em conferências ou *workshops*, concluir um doutoramento ou lecionar numa escola no seu país de origem (quando é diferente do país onde trabalham). Do mesmo modo, excluem-se os cursos binacionais e programas de financiamento internacionais, como o Erasmus+ da UE e o Nordplus, ou ainda programas de assistentes de línguas para professores principiantes ou estudantes de licenciatura.

Na recolha de dados, a Rede Eurydice solicitou a indicação de um limite máximo de três regimes de financiamento.

Para definições de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)” e “autoridades de nível superior”, ver o Glossário.

Uma análise mais detalhada aos planos de financiamento reportados pela Rede Eurydice mostra que estes assumem diferentes objetivos como, por exemplo, melhorar as competências linguísticas e pedagógicas dos professores, ou desenvolver a consciencialização cultural no ensino de línguas estrangeiras. Estes objetivos podem ser alcançados de diferentes formas, seja através de visitas de estudo, cursos de formação, acompanhamento no posto de trabalho (*job shadowing*), estágios ou períodos de ensino. A duração dos períodos de mobilidade apoiados por estes regimes nacionais também varia, sendo que o mais comum é o período curto, de 1 ou 2 semanas.

O número de países de destino também varia entre os regimes de financiamento. Os que se dirigem a docentes que lecionam uma língua estrangeira específica concedem-lhes a oportunidade de passar um período no país onde é falada essa língua. É o caso na Noruega, onde os docentes de francês têm a oportunidade de frequentar cursos de formação contínua ou programas individuais, como o acompanhamento no posto de trabalho (*job shadowing*) em França por um período entre 2 a 21 dias.

Em Espanha, França, Suécia e Listenstaine, o âmbito geográfico dos regimes de financiamento é muito mais amplo. Em Espanha, o programa *Estancias Profesionales* concede aos docentes da primária e do secundário geral, independentemente da disciplina lecionada, a oportunidade de passar duas semanas no estrangeiro para realizar visitas de estudo ou de observação em escolas de 14 países diferentes. Em França, os docentes de línguas estrangeiras do ensino secundário geral (incluindo os que trabalham com a metodologia CLIL) podem participar em estágios de aperfeiçoamento linguístico, pedagógico e cultural (*stages de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel*) no estrangeiro, durante 2 semanas em 6-8 países de destino. Na Suécia, o programa Atlas Partnership, que promove a colaboração internacional entre professores e escolas, dá aos docentes a oportunidade de participar em intercâmbios em todos os países fora da UE. Em Listenstaine, como estipula o decreto de 2004 sobre o serviço docente ⁽⁷⁶⁾, o Estado financia viagens profissionais de docentes de línguas estrangeiras a países onde é falada a língua que lecionam.

As três Comunidades da Bélgica, cada qual com a sua língua de escolarização (francês, neerlandês e alemão), assinaram em abril de 2015 um acordo que visa promover oportunidades para os docentes de línguas estrangeiras de cada Comunidade lecionarem numa das outras duas comunidades pelo período mínimo de um ano. Não sendo de natureza transnacional, esta iniciativa transcomunitária é pertinente, pois apoia a oferta de cursos de línguas lecionados por falantes nativos. Também a Suíça organiza intercâmbios de professores de francês, alemão e italiano entre diferentes regiões linguísticas. Estes docentes têm a oportunidade de passar um período curto (até 5 semanas) ou longo (até 12 meses) noutra região linguística como assistentes de turma. O objetivo é ajudar os professores a desenvolver as suas competências linguísticas e pedagógicas e estabelecer uma cooperação entre as escolas das diferentes regiões linguísticas.

OS PROGRAMAS DA UE DESEMPENHAM UM PAPEL IMPORTANTE NA MOBILIDADE TRANSNACIONAL DOS DOCENTES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A Figura D8 mostra a proporção de docentes de línguas estrangeiras do ensino secundário inferior que indicaram ter viajado para o estrangeiro por razões profissionais com o apoio de programas de mobilidade transnacional. Especifica o tipo de programa (um programa da UE, como o Erasmus+, ou um programa nacional/regional) que apoiou a sua mobilidade. Esta figura centra-se apenas na mobilidade transnacional de docentes de línguas estrangeiras durante a sua carreira.

⁽⁷⁶⁾ <https://www.gesetze.li/konso/2004092000>.

Na UE, a percentagem de docentes de línguas estrangeiras modernas em mobilidade que beneficiaram de um financiamento da UE duplica, em média, em relação aos docentes que beneficiaram do financiamento de um programa nacional ou regional. A proporção de professores de línguas estrangeiras que se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais através de um programa da UE é de 27,4 %, em comparação com 15,7 % no caso de programas nacionais ou regionais. Esta tendência foi ainda mais marcante em 10 sistemas educativos (Dinamarca, Itália, Países Baixos, Portugal, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Suécia e Islândia), em que pelo menos o dobro dos professores foi para fora com o apoio da UE ao invés de um apoio nacional ou regional. Em contraste, na Comunidade flamenga da Bélgica, França, Croácia, Chipre e Hungria, o impacto de ambas as fontes de financiamento foi sensivelmente o mesmo.

Figura D8: Percentagem de professores de línguas estrangeiras modernas do ensino secundário inferior (CITE 2) que se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais com o apoio de um programa de mobilidade, 2018



Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos docentes às questões 15 e 56 do TALIS 2018: “Leciona as seguintes categorias de disciplinas no atual ano letivo?” e “Já alguma vez se ausentou do país no âmbito da sua carreira profissional enquanto docente ou durante a sua formação para a docência?”. A extensão das barras ilustra a percentagem de docentes que responderam “sim” à opção (b) “enquanto docente, num programa da UE” e/ou opção (c) “enquanto docente, num programa a nível regional ou nacional”. Os professores podem ter utilizado os dois tipos de programas. Os professores de línguas estrangeiras são aqueles que escolheram a opção (e) na questão 15. Os professores em situação de mobilidade são aqueles que responderam “sim” a pelo menos uma das opções (a)–(e) na questão 56.

UE inclui os inquiridos de todos os países que fazem atualmente parte da UE que responderam às questões do TALIS em 2018 relacionadas com a mobilidade. Ver o Anexo 1 para consulta de dados e erros padrão (EP). Para obter informações adicionais sobre TALIS, ver a secção “Bases de dados e terminologia estatística”.

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Nota específica relativa ao país

Bélgica (BE fr), Malta e Turquia: a amostra foi insuficiente (menos de 5 escolas diferentes ou 30 professores) para a categoria de “programas nacionais ou regionais”.

Em comparação com 2013, a proporção de professores de línguas estrangeiras que participaram em programas da UE de apoio à mobilidade não se alterou significativamente, enquanto a proporção de participantes em programas nacionais ou regionais aumentou em 4,3 pontos percentuais (EP 0,86) (Anexo 1). Consequentemente, nos países europeus, o contributo relativo dos programas da UE para a mobilidade dos professores de línguas estrangeiras em comparação com o contributo relativo dos programas nacionais ou regionais foi, em média, ligeiramente maior em 2013 (25,1 % (EP 0,89) *versus* 11,1 % (EP 0,53)) do que em 2018 (27,2 % (EP 0,71) *versus* 15,4 % (EP 0,67)).

MAIS DE DOIS TERÇOS DOS DOCENTES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS VÃO AO ESTRANGEIRO NO ÂMBITO DA SUA FORMAÇÃO INICIAL E PARA APRENDER LÍNGUAS

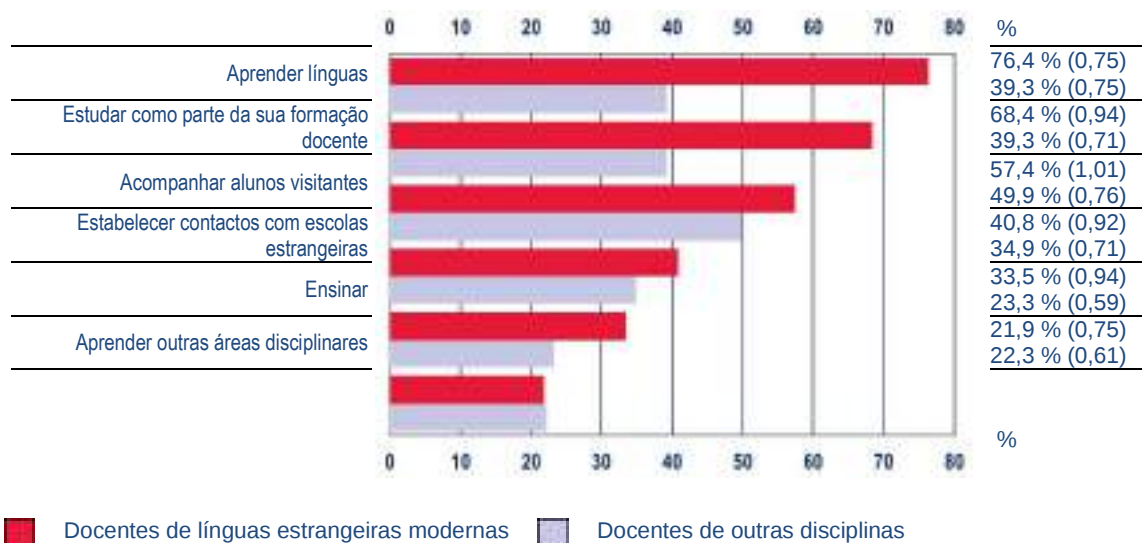
A Figura D9 destaca os motivos que levam os professores de línguas estrangeiras no ensino secundário inferior a passar tempo noutro país durante os seus estudos ou no decurso da sua carreira. Em concreto, mostra a proporção média de docentes em situação de mobilidade transnacional na UE, segundo o motivo profissional da deslocação. Esta proporção refere-se a docentes de línguas estrangeiras e de outras disciplinas. Os motivos profissionais que justificam a mobilidade para outro país diferem, até certo ponto, entre ambas as categorias de docentes.

Na UE, a principal razão para sair do país reportada pelos docentes de línguas estrangeiras é a aprendizagem de línguas (76,4 %). Esta razão foi indicada por mais de 80 % destes docentes em Espanha, Itália e Hungria (Anexo 1). De facto, uma das formas mais eficazes para um professor melhorar o seu nível de proficiência na língua que ensina é visitar um dos países onde essa língua é falada. Esta razão para a mobilidade transnacional está estreitamente ligada ao trabalho. Em contraste, em toda a UE, apenas 39,3 % dos docentes que lecionam outras disciplinas reportaram a aprendizagem de línguas como um motivo profissional para viajar para outro país.

Quase 70 % dos professores de línguas estrangeiras na UE deslocaram-se ao estrangeiro no âmbito da FIP, apesar de poucos países emitirem recomendações nesta área (Figura D5). A variação entre países é considerável: cerca de 80 % dos docentes de línguas estrangeiras em Espanha e Itália estudaram no estrangeiro como parte da sua formação, em contraste com a Croácia, Letónia, Portugal, Eslovénia, Islândia e Turquia, com valores abaixo de 50 %. No conjunto da UE, apenas 39,3 % dos docentes de outras disciplinas terão estudado no estrangeiro como parte da sua formação.

Os professores também podem ter um papel a desempenhar no apoio à mobilidade, quer física quer virtual dos alunos. O pessoal docente pode acompanhar os alunos que viajam para o estrangeiro e também podem estabelecer as bases para uma futura cooperação entre escolas, por exemplo, através da preparação de programas de mobilidade transnacional ou do desenvolvimento de projetos em comum em que as novas tecnologias apoiam intercâmbios entre alunos. Na UE, a percentagem de professores de línguas estrangeiras em mobilidade que já acompanharam alunos visitantes é de 57,4 %, portanto, ligeiramente mais alta que para docentes de outras disciplinas (49,9 %). Os professores de línguas estrangeiras também se deslocam para fora do seu país com o fim de estabelecer contactos com escolas com maior frequência que os docentes de outras disciplinas (40,8 % e 34,9 %, respetivamente).

Figura D9: Percentagem de professores do ensino secundário inferior em mobilidade (CITE 2), segundo os motivos profissionais que os levaram a ausentar-se do país, nível da UE, 2018



Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Notas explicativas

A Figura baseia-se nas respostas dos professores às questões 15 e 57 do TALIS 2018: “Leciona as seguintes categorias de disciplinas no atual ano letivo?” e “As seguintes atividades constituíram um dos motivos profissionais para as suas visitas ao estrangeiro?”. Foi solicitado aos professores que assinalassem o máximo possível de respostas.

Os professores de línguas estrangeiras são aqueles que escolheram a opção (e) da questão 15. Os docentes de outras disciplinas são aqueles que não escolheram a opção (e) da questão 15, mas indicaram outra opção de (a) a (i). Os professores em mobilidade são aqueles que responderam “sim” a pelo menos uma das opções (a)–(e) na questão 56.

UE inclui os inquiridos de todos os países que fazem atualmente parte da UE que responderam à questão 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 Turquia.

As razões para ter viajado para o estrangeiro são apresentadas por ordem decrescente de acordo com a percentagem de professores de línguas estrangeiras que as reportam.

Ver o Anexo 1 para obter dados específicos dos países e erros padrão (EP). Para informações adicionais sobre TALIS, ver a secção “Bases de dados e terminologia estatística”.

Para uma definição de “**Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)**”, ver o Glossário.

No conjunto da UE, ensinar num país estrangeiro não é tão comum como aprender línguas entre os professores de línguas estrangeiras em mobilidade (33,5 %), apesar de ser mais frequente que entre docentes de outras disciplinas (23,3 %). “Ensinar” foi a razão mais frequentemente apontada para a mobilidade dos professores de línguas estrangeiras na Roménia (indicada por 68,3 % destes docentes). Em Espanha e em França, mais de 40 % dos professores de línguas estrangeiras reportam ter viajado para lecionar no estrangeiro, em contraste com 15 % na Croácia e em Portugal.

Por último, ir ao estrangeiro para aprender acerca de outras disciplinas não constitui um motivo muito frequente para a mobilidade, obtendo percentagens similares e baixas junto de docentes de línguas estrangeiras (21,9 %) e de outras disciplinas (22,3 %) que reportam ter viajado por esta razão.

Os dados do TALIS 2013 (Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2017) mostram que as tendências para a mobilidade transnacional dos professores de línguas estrangeiras têm permanecido estáveis ao longo dos anos. Assim, a ordenação dos motivos mais comuns para os menos comuns para a mobilidade profissional dos professores de línguas estrangeiras mantém-se idêntica em 2013 e 2018, não obstante o aumento dessa mobilidade em todos os países (Figura D6).

A DURAÇÃO DAS ESTADIAS NO ESTRANGEIRO DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DIFERE CONSIDERAVELMENTE ENTRE OS PAÍSES

A Figura D10 mostra a duração das estadias no estrangeiro dos professores de línguas estrangeiras durante a FIP e no decurso da sua carreira. Esta duração corresponde à soma de todos os períodos passados no estrangeiro. Em concreto, a Figura D10 distingue entre estadias inferiores a 3 meses (estadias curtas) e por períodos mínimos de 3 meses (estadias longas). Como ilustra a Figura D10, a nível da UE, a proporção de docentes de línguas estrangeiras que reportam estadias curtas e longas no estrangeiro é sensivelmente igual (48,8 % e 51,2 %, respetivamente). Porém, ao considerar os países individualmente, constata-se que a maior parte destes docentes passou, no total, menos de 3 meses fora do país (estadia curta) durante a sua formação e a sua carreira. Isto é particularmente evidente na Bulgária, Letónia, Malta, Portugal, Roménia, Eslovénia e Islândia. Ao invés, em Espanha, França e Itália, mais de metade dos professores de línguas estrangeiras em mobilidade reportaram estadias longas num país estrangeiro (67,5 %, 65,5 % e 59,1 %, respetivamente).

Figura D10: Percentagem de professores de línguas estrangeiras em mobilidade no ensino secundário inferior (CITE 2) que realizaram estadias longas e curtas num país estrangeiro, 2018

Estadia curta no estrangeiro (inferior a 3 meses)

Estadia longa no estrangeiro (mínimo de 3 meses)



Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Notas explicativas

A Figura baseia-se nas respostas dos professores às questões 15 e 58 do TALIS 2018: “Leciona as seguintes categorias de disciplinas no atual ano letivo?” e “No total, durante quanto tempo permaneceu no estrangeiro por motivos profissionais?”. As respostas “entre três a doze meses” (opção 2) e “durante mais de um ano” (opção 3) foram agrupadas na categoria “estadia mais longa”. Docentes de línguas estrangeiras são os que escolheram a opção (e) da questão 15. Docentes em mobilidade são os que responderam “sim” a pelo menos uma opção (a)–(e) na questão 56.

UE inclui os inquiridos dos países que fazem atualmente parte da UE que responderam à questão 58 do TALIS 2018.

Ver o Anexo 1 para obter dados e EP. Para obter mais informação sobre o TALIS, ver a secção “Bases de dados e terminologia estatística”.

Para uma definição de “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE fr, BE nl): a questão não foi aplicada no país.

Malta e Turquia: amostra insuficiente (menos de 5 escolas diferentes ou de 30 professores) na categoria de “longa estadia no estrangeiro”.

PROCESSOS EDUCATIVOS

SECÇÃO I – CARGA HORÁRIA E RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

Esta secção, que inclui seis indicadores, analisa principalmente a carga horária consagrada ao ensino das línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias no ensino geral obrigatório a tempo inteiro ⁽⁷⁷⁾. Mais concretamente, examina o tempo que as escolas dedicam ao ensino de línguas estrangeiras, conforme estabelecido pelas autoridades educativas de nível superior ⁽⁷⁸⁾. A carga horária fora deste âmbito não é aqui reportada (p. ex. aulas de línguas estrangeiras enquanto disciplinas opcionais ou lecionadas como parte da oferta curricular a nível escolar).

A questão da carga horária é contemplada a partir de diferentes ângulos, incluindo a diferença entre o tempo atribuído à primeira e segunda línguas estrangeiras (Figura E2), a relação entre a carga horária alocada à primeira língua estrangeira e o número de anos dedicados a ensiná-la (Figura E3), o peso relativo do ensino de línguas estrangeiras no currículo (Figura E4) e, finalmente, a evolução ao longo do tempo do número de horas consagradas ao ensino de línguas estrangeiras (Figura E5). Além disso, esta secção inclui informação sobre os níveis mínimos de desempenho previstos para a primeira e segunda línguas estrangeiras em dois momentos de referência: no final do ensino secundário inferior e no final do ensino secundário superior geral (Figura E6).

Todos os indicadores desta secção se baseiam em dados recolhidos através da Rede Eurydice, cobrindo 39 sistemas educativos em 37 países ⁽⁷⁹⁾. Os indicadores sobre a carga horária mostram dados relativos a percursos educativos específicos no Luxemburgo ⁽⁸⁰⁾ e Listenstaine ⁽⁸¹⁾, permitindo a comparação de 42 sistemas educativos / percursos educativos.

A CARGA HORÁRIA ALOCADA ÀS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS É SUBSTANCIALMENTE MAIOR NO ENSINO SECUNDÁRIO QUE NO ENSINO PRIMÁRIO

A Figura E1 mostra o número mínimo de horas consagradas ao ensino de todas as línguas estrangeiras lecionadas como disciplinas obrigatórias durante um ano teórico (isto é, a carga letiva total para um determinado nível de ensino dividida pelo número de anos de escolaridade desse nível) ⁽⁸²⁾. Esta figura inclui dois gráficos de barras que fornecem dados separados para o ensino primário e o ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro.

A nível do ensino primário, o número de horas por ano teórico dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias varia entre 13 horas (na Hungria) e 407 horas (no

⁽⁷⁷⁾ As línguas estrangeiras em causa são as obrigatórias para todos os alunos num determinado ano de escolaridade ou nível de ensino. Além disso, esta análise exclui a educação pré-escolar, mesmo que em alguns sistemas educativos as crianças sejam obrigadas a frequentar alguns anos desta etapa.

⁽⁷⁸⁾ Os dados são recolhidos conjuntamente pela Eurydice e a Rede para a Recolha e Adjudicação de Informação Sistemática sobre Estruturas, Políticas e Práticas (NESLI) da OCDE, numa base bienal. Os dados contidos neste relatório provêm da recolha de dados de 2020/2021. Para informações adicionais sobre a carga horária nas escolas na Europa, consultar o relatório bianual da Rede Eurydice sobre o tema (Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2021a).

⁽⁷⁹⁾ Para detalhes sobre a cobertura geográfica deste relatório, consultar a parte introdutória.

⁽⁸⁰⁾ *Enseignement secondaire classique* (ensino secundário clássico) e *enseignement secondaire général* (secundário geral).

⁽⁸¹⁾ *Gymnasium* (tipo de estabelecimento de ensino com requisitos avançados), *Oberschule* (tipo de estabelecimento de ensino com requisitos básicos) e *Realschule* (tipo de estabelecimento de ensino com requisitos intermédios).

⁽⁸²⁾ O número de anos de escolaridade incluídos no ensino geral obrigatório a tempo inteiro varia substancialmente entre os sistemas educativos. Em alguns casos, a escolaridade obrigatória a tempo inteiro termina no final do secundário inferior; noutros casos, abrange parcialmente ou integralmente o secundário superior (Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2020). Para eliminar a variação resultante das diferenças no número de anos de escolaridade no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, a maioria dos indicadores sobre a carga horária indica o número mínimo de horas letivas por ano teórico.



Luxemburgo). Apesar deste amplo leque, na maioria dos sistemas educativos (27 sistemas educativos), o total de horas letivas situa-se entre 30 e 69 horas. Nos anos de escolaridade obrigatórios do ensino secundário geral a tempo inteiro, o número de horas letivas por ano teórico em todos os sistemas educativos / percursos educativos tidos em conta oscila entre 74 horas (na Noruega) e 373 horas (no Luxemburgo (*enseignement secondaire classique*)).

Há dois fatores-chave que podem explicar o menor número de horas letivas no ensino primário. O primeiro refere-se à idade em que se torna obrigatório aprender uma língua estrangeira. A carga horária é relativamente baixa na Comunidade francófona da Bélgica (31 horas), Alemanha (37 horas), Portugal (36 horas) e Bósnia-Herzegovina (32 horas), onde a aprendizagem de línguas estrangeiras se torna obrigatória após o segundo ano do ensino primário, ao contrário do que se passa na maioria dos sistemas educativos (Figura B1).

O segundo fator está associado à estrutura dos sistemas educativos. De um modo geral, o número de horas alocadas ao ensino de línguas estrangeiras aumenta à medida que o aluno avança no seu percurso escolar (Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2021a). Portanto, quando a duração do ensino primário é relativamente curta (p. ex., 4 anos), como sucede na Alemanha (37 horas) e na Áustria (30 horas), as crianças concluem esta etapa educativa numa idade mais precoce, o que significa que recebem menos horas de ensino de uma língua estrangeira nessa etapa do que as crianças em sistemas educativos em que o ensino primário tem maior duração.

Os dois fatores mencionados também se aplicam à Hungria, onde um número de horas particularmente baixo é alocado ao ensino de línguas estrangeiras (13 horas). Neste país, o ensino primário engloba quatro anos de escolaridade e a aprendizagem de línguas estrangeiras torna-se obrigatória no último ano. Contudo, dependendo da escola, os alunos podem começar a aprender uma língua estrangeira mais cedo e, portanto, receber tempo de ensino adicional.

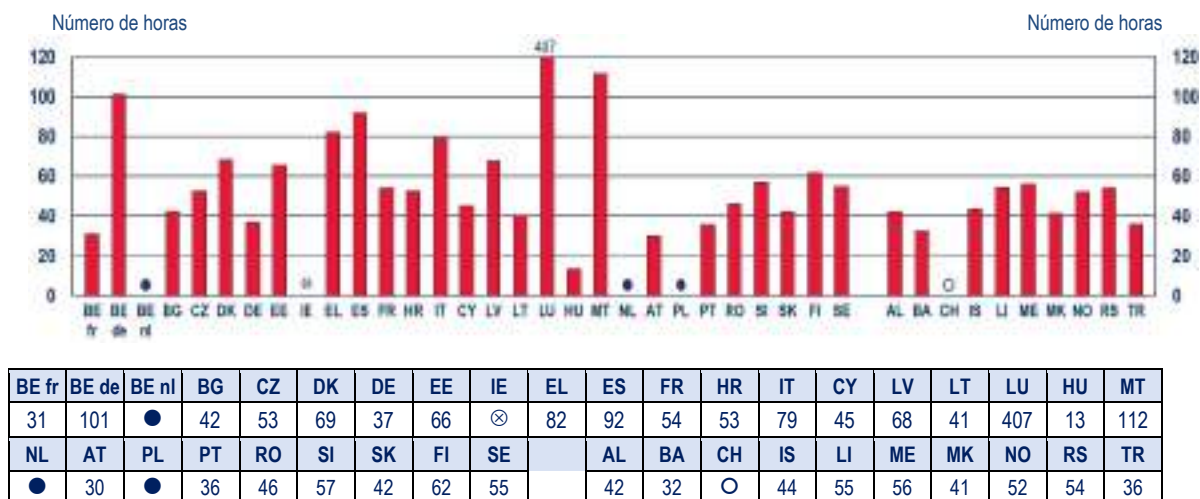
O número de horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras na primária ultrapassa as 69 horas em seis sistemas educativos (Comunidade germanófona da Bélgica, Grécia, Espanha, Itália, Luxemburgo e Malta). Os sistemas educativos da Comunidade germanófona da Bélgica, Itália, Luxemburgo e Malta partilham uma característica comum: é utilizada a metodologia CLIL como abordagem pedagógica durante alguns anos de escolaridade (ou quase todos os anos, no caso do Luxemburgo) do ensino geral obrigatório a tempo inteiro. Esta abordagem pedagógica específica, segundo a qual disciplinas do currículo são lecionadas em (pelo menos) duas línguas (Figura B12), pode explicar parcialmente o número comparativamente mais elevado de horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras nestes sistemas educativos. O número de horas mais elevado regista-se na Comunidade germanófona da Bélgica (101 horas), Luxemburgo (407 horas) e Malta (112 horas).

Como previamente mencionado, nos anos de escolaridade obrigatórios do ensino secundário geral a tempo inteiro, o intervalo de horas letivas por ano teórico em todos os sistemas educativos / percursos educativos estudados é bastante amplo (de 74 a 373 horas). Dentro deste tão amplo intervalo, é possível identificar quatro grupos de sistemas educativos / percursos educativos com um número de horas letivas relativamente comparável.

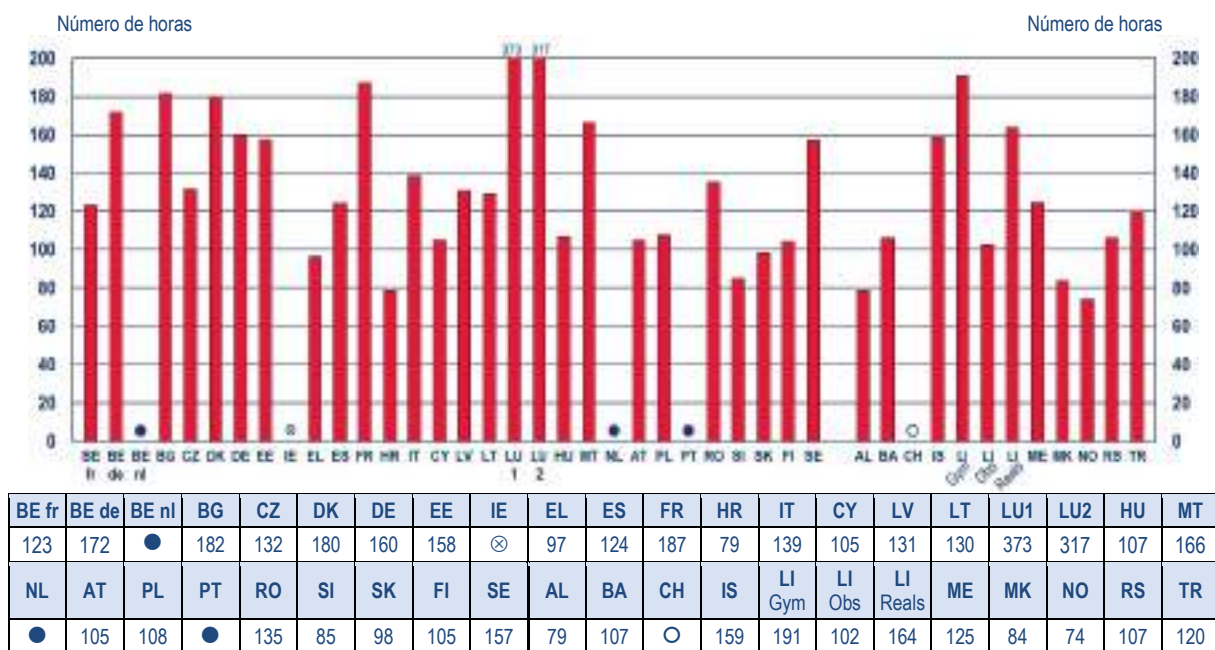
O primeiro grupo engloba 15 sistemas educativos / percursos educativos em que para o ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias se dedicam entre 74 horas (Noruega) e 108 horas (Polónia) por ano teórico; o segundo grupo contém nove sistemas educativos / percursos educativos que alocam entre 120 horas (Turquia) e 139 horas (Itália) por ano teórico a este ensino. A maioria dos sistemas educativos / percursos educativos insere-se nestes dois grupos.

Figura E1: Número de horas de ensino obrigatório de línguas estrangeiras durante um ano teórico no ensino primário e no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021

(a) Ensino primário



(b) Ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro



● Flexibilidade horizontal

○ Carga horária definida a nível cantonal

⊗ Sem línguas estrangeiras obrigatórias

Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

A figura ilustra a carga horária mínima recomendada para as línguas estrangeiras lecionadas como disciplinas obrigatórias para todos os alunos, conforme estipulado pelas autoridades educativas de nível superior.

A carga horária por ano teórico no ensino primário (ou no secundário geral obrigatório a tempo inteiro) corresponde à carga letiva total no ensino primário (ou no secundário geral obrigatório a tempo inteiro) dividida pelo número de anos de escolaridade no ensino primário (ou no secundário geral obrigatório a tempo inteiro).

Flexibilidade horizontal: as autoridades educativas de nível superior determinam a carga horária total para um grupo de disciplinas (ou todas) de um ano de escolaridade específico. As escolas/autoridades locais são depois livres para decidir qual a quantidade de horas a afetar a cada disciplina. Quando isto se aplica a metade ou mais de metade dos anos de escolaridade do ensino primário e/ou secundário geral obrigatório a tempo inteiro, é utilizado o símbolo específico ●. Quando a flexibilidade horizontal se aplica a menos de metade dos anos de escolaridade do ensino primário ou do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, esses anos de escolaridade são excluídos do cálculo dos anos teóricos. Isto aplica-se à Comunidade francófona da Bélgica e a Portugal no ensino primário.



Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE fr): existe flexibilidade horizontal no 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Bulgária: nos últimos dois anos de escolaridade do ensino geral obrigatório a tempo inteiro, que correspondem aos primeiros dois anos do ensino secundário superior, a figura mostra os dados relativos ao percurso que proporciona uma aprendizagem intensiva de línguas estrangeiras.

Alemanha: os dados representam a média ponderada da carga horária para o ensino de línguas estrangeiras calculada pelo Secretariado da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Assuntos Culturais dos *Länder* com base no número de alunos matriculados nos diferentes tipos de estabelecimentos de ensino.

Irlanda: o ensino de línguas estrangeiras não é obrigatório. Todos os alunos aprendem as línguas oficiais (inglês e irlandês).

Espanha: os dados representam as médias ponderadas das regulamentações nacionais e regionais sobre o currículo e os calendários escolares (ano de referência 2020/2021). Para o cálculo das médias ponderadas, foram usados dados estatísticos relativos ao número de alunos por ano de escolaridade e comunidade autónoma reportados pelo gabinete de estatística do Ministério da Educação e da Formação Profissional (ano de referência 2018/2019).

Itália: os dados para os últimos dois anos de escolaridade do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro dizem respeito ao *liceo scientifico*.

Luxemburgo: LU1 corresponde ao *enseignement secondaire classique* (ensino secundário clássico); LU2 corresponde ao *enseignement secondaire général* (ensino secundário geral).

Hungria: no 9.º e 10.º anos de escolaridade, os últimos dois anos da escola obrigatória a tempo inteiro, os dados correspondem ao *Gimnázium*.

Áustria: não existem dados para o último ano de escolaridade do ensino geral obrigatório a tempo inteiro.

Áustria e Listenstaine: os dados não incluem a carga horária para o 1.º e 2.º anos de escolaridade na Áustria e para o 1.º ano no Listenstaine, já que as línguas estrangeiras são ensinadas através de outras disciplinas e não como disciplinas autónomas. Portanto, os dados apresentados subestimam a carga horária alocada às línguas estrangeiras.

Polónia: existe flexibilidade horizontal nos primeiros três (dos quatro) anos de escolaridade do ensino primário.

Portugal: existe flexibilidade horizontal nos dois últimos anos dos seis anos de escolaridade do CITE 1 [1.º e 2.º ciclos do ensino básico]. Nos primeiros três anos de escolaridade do secundário geral obrigatório a tempo inteiro, existe flexibilidade horizontal para a primeira e segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias, enquanto nos últimos três anos deste nível de ensino a aprendizagem de línguas estrangeiras não é obrigatória.

Suécia: para o ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, os dados incluem a carga horária da segunda língua, que não é uma disciplina obrigatória para todos os alunos (Figura B1).

Listenstaine: LI Gym corresponde ao *Gymnasium* (um tipo de estabelecimento de ensino com requisitos avançados); LI Obs corresponde à *Oberschule* (tipo de estabelecimento de ensino com requisitos básicos) e LI Reals corresponde à *Realschule* (um tipo de estabelecimento de ensino com requisitos intermédios).

Suíça: não existe um currículo ou uma carga horária padrão definidos a nível nacional, cabendo aos 26 cantões a nível regional determinar ambos os aspetos.

O terceiro grupo é composto por onze sistemas educativos / percursos educativos em que a carga horária alocada às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias varia entre 157 horas (na Suécia) e 191 horas (em Listenstaine (*Gymnasium*)). Por último, os dois percursos do ensino geral no Luxemburgo (*enseignement secondaire général* e *enseignement secondaire classique*) apresentam, de longe, o maior número de horas letivas (317 horas e 373 horas, respetivamente, por ano teórico).

Uma comparação mais detalhada entre a carga horária alocada às línguas estrangeiras no ensino primário e a carga horária dedicada a estas disciplinas durante os anos de escolaridade obrigatórios do ensino secundário geral mostra que o número de horas letivas por ano teórico é mais elevado nos anos de escolaridade obrigatórios do secundário geral em quase todos os sistemas educativos / percursos educativos (exceto no Luxemburgo). Na maioria deles, esse número duplica, no mínimo, e é três (ou mais) vezes maior em pouco mais de um terço. Todos os sistemas educativos com um número significativamente menor de horas letivas no ensino primário aumentam muito substancialmente a oportunidade de os alunos aprenderem línguas estrangeiras ao proporcionar-lhes uma carga horária muito superior nos anos de escolaridade obrigatórios do ensino secundário. Este é, especialmente, o caso da Hungria, onde o número de horas por ano teórico é oito vezes maior.

A PRIMEIRA LÍNGUA ESTRANGEIRA DETÉM A MAIOR PORÇÃO DE CARGA HORÁRIA PREVISTA PARA AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM TODOS OS PAÍSES

A Figura E1 apresentou a carga horária mínima para o ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias no ensino primário e no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro. A Figura E2 compara o número mínimo de horas alocadas ao ensino da primeira e segunda línguas

estrangeiras como disciplinas obrigatórias, cobrindo todo o ensino geral obrigatório a tempo inteiro. Para eliminar a variação resultante das diferenças no número de anos de escolaridade no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, é indicada a carga horária por ano teórico, isto é, correspondente ao total das horas letivas no ensino geral obrigatório a tempo inteiro dividido pelo número de anos desse período de ensino.

Ao contrário de outras disciplinas do currículo, como a matemática, as línguas estrangeiras não são lecionadas como disciplinas obrigatórias em todos os anos de escolaridade do ensino geral obrigatório a tempo inteiro (Figura B2). Além disso, a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira não é obrigatória em alguns sistemas educativos (Figura B3). Portanto, ao comparar a carga horária entre os sistemas educativos, devem ser tidas em conta estas características específicas das línguas estrangeiras enquanto disciplinas do currículo.

A carga horária para a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória varia entre 39 e 114 horas por ano teórico em quase todos os sistemas educativos / percursos educativos. Entre os países com menor carga horária (entre 39 e 54 horas por ano teórico), encontram-se Chipre, Hungria, Suécia, Bósnia-Herzegovina, Islândia, Macedónia do Norte e Sérvia. Os sistemas educativos com cargas horárias mais altas (entre 105 e 114 horas por ano teórico) são a Comunidade germanófona da Bélgica, Bulgária, Espanha e Malta. No Luxemburgo, a carga horária consagrada ao ensino da primeira língua estrangeira encontra-se muito além deste intervalo (199 horas no *enseignement secondaire général* e 223 no *enseignement secondaire classique*).

Nos sistemas educativos / percursos educativos em que a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória, o número de horas por ano teórico dedicadas ao seu estudo é bastante limitado em quase todos os sistemas educativos, variando entre 6 e 39 horas. Os sistemas educativos com cargas horárias situadas na parte inferior da escala, isto é, com valores abaixo de 10 horas por ano teórico, são a Bulgária e a Eslováquia (6 e 8 horas, respetivamente). Os sistemas educativos com cargas horárias situadas no topo desta escala, isto é, com valores equivalentes ou superiores a 35 horas por ano teórico, são a Dinamarca, Estónia, França, Roménia, Suécia, Islândia e Listenstaine (*Gymnasium* e *Realschule*).

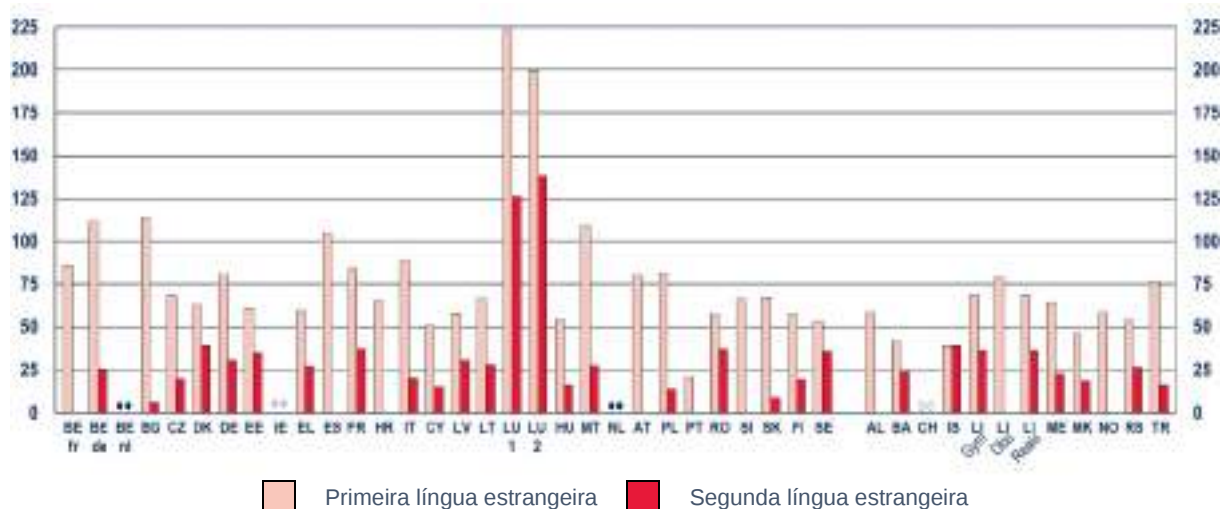
A carga horária devotada à segunda língua estrangeira é, uma vez mais, comparativamente muito mais elevada no Luxemburgo (126 horas no *enseignement secondaire classique* e 138 horas no *enseignement secondaire general*), ultrapassando todos os outros países. Neste país, o francês e o alemão, lecionados como línguas estrangeiras, são alternativamente usados como línguas de escolarização (oferta CLIL).

As diferenças relativamente ao ano de escolaridade em que se torna obrigatório aprender uma segunda língua estrangeira costumam explicar as variações na carga horária entre sistemas educativos / percursos educativos. Na Europa, é habitual os alunos começarem a aprender uma segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória no ensino secundário inferior; uma minoria deles começa mais cedo, na primária, ou mais tarde, num ano de escolaridade situado além a escolaridade obrigatória (Figura B1).

Em quase todos os sistemas educativos / percursos educativos estudados nesta secção (à exceção da Islândia; ver a nota específica relativa ao país), o número de horas letivas por ano teórico é sistematicamente mais alto para a primeira língua estrangeira obrigatória que para a segunda. A diferença varia entre 17 horas (na Suécia) e 108 horas (na Bulgária). Em sistemas educativos em que a diferença é mais acentuada, isto é, acima de 81 horas (Comunidade germanófona da Bélgica, Bulgária (percurso que prevê uma aprendizagem intensiva de línguas estrangeiras), Luxemburgo

(*enseignement secondaire classique*) e Malta), a primeira língua estrangeira que os alunos aprendem é utilizada como língua de escolarização em alguma etapa educativa (oferta CLIL).

Figura E2: Número de horas por ano teórico alocado ao ensino da primeira e segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021



● Flexibilidade horizontal ○ Carga horária definida a nível cantonal ⊗ Sem língua estrangeira obrigatória

(Horas)	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	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	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI Gym	LI Obs	LI Reals	ME	MK	NO	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: Eurydice.

Notas explicativas

A figura representa a carga horária mínima recomendada para a primeira e segunda línguas estrangeiras ministradas como disciplinas obrigatórias para todos os alunos, conforme estipulado pelas autoridades educativas de nível superior.

A carga horária por ano teórico no ensino geral obrigatório a tempo inteiro corresponde ao total das horas letivas previstas para esse período dividido pelo número de anos de escolaridade no ensino geral obrigatório a tempo inteiro.

Flexibilidade horizontal: as autoridades educativas de nível superior determinam a carga horária total para um grupo de disciplinas (ou todas) de um ano de escolaridade específico. As escolas/autoridades locais são depois livres para decidir qual a quantidade de horas a afetar a cada disciplina. Quando isto se aplica a metade ou mais de metade dos anos de escolaridade no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, é utilizado o símbolo específico ●. Quando a flexibilidade horizontal se aplica a menos de metade dos anos de escolaridade do ensino geral obrigatório a tempo inteiro, esses anos de escolaridade são excluídos do cálculo dos anos teóricos. Isto aplica-se à Comunidade francófona da Bélgica, Polónia e Portugal (para informação adicional, ver as notas específicas relativas aos países abaixo da Figura E1).

Notas específicas relativas aos países

Consulte as notas específicas relativas aos países abaixo da Figura E1.

França: as autoridades educativas de nível superior definem a carga horária para a primeira e segunda línguas estrangeiras em conjunto no último ano de escolaridade do secundário geral obrigatório a tempo inteiro. Neste caso, este montante de tempo foi dividido por dois e o resultado da divisão foi equitativamente alocado à primeira e segunda línguas estrangeiras.

Islândia: as autoridades educativas de nível superior definem a carga horária para a primeira e segunda línguas estrangeiras em conjunto para todos os anos de escolaridade. Neste caso, este montante de tempo foi dividido por dois e o resultado da divisão foi alocado à primeira e segunda línguas estrangeiras de forma idêntica.

OS PAÍSES ONDE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DURA MAIS ANOS NÃO TÊM NECESSARIAMENTE A CARGA HORÁRIA MAIS ELEVADA

A Figura E3 mostra a relação entre dois fatores que afetam consideravelmente o ensino das línguas estrangeiras nas escolas: a carga horária mínima alocada às línguas estrangeiras e a duração desse ensino em anos de escolaridade. Em concreto, a Figura E3 mostra a relação entre a carga horária dedicada à aprendizagem da primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória e a duração dessa aprendizagem. Somente são reportadas as cargas horárias relativas aos anos de escolaridade para os quais existem dados disponíveis ⁽⁸³⁾.

No seu conjunto, a figura indica que existe uma relação positiva, ainda que relativamente ténue, entre os dois fatores. Contudo, uma análise mais detalhada revela que, apesar de alguns países ensinarem a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória durante o mesmo número de anos de escolaridade, apresentam diferenças significativas na carga horária total alocada ao ensino da mesma. Esta diferença é particularmente notória no caso de países cuja oferta se prolonga por 10 anos: na Noruega, a carga horária alocada à primeira língua estrangeira é de 588 horas, enquanto em Espanha este número alcança as 1 050 horas.

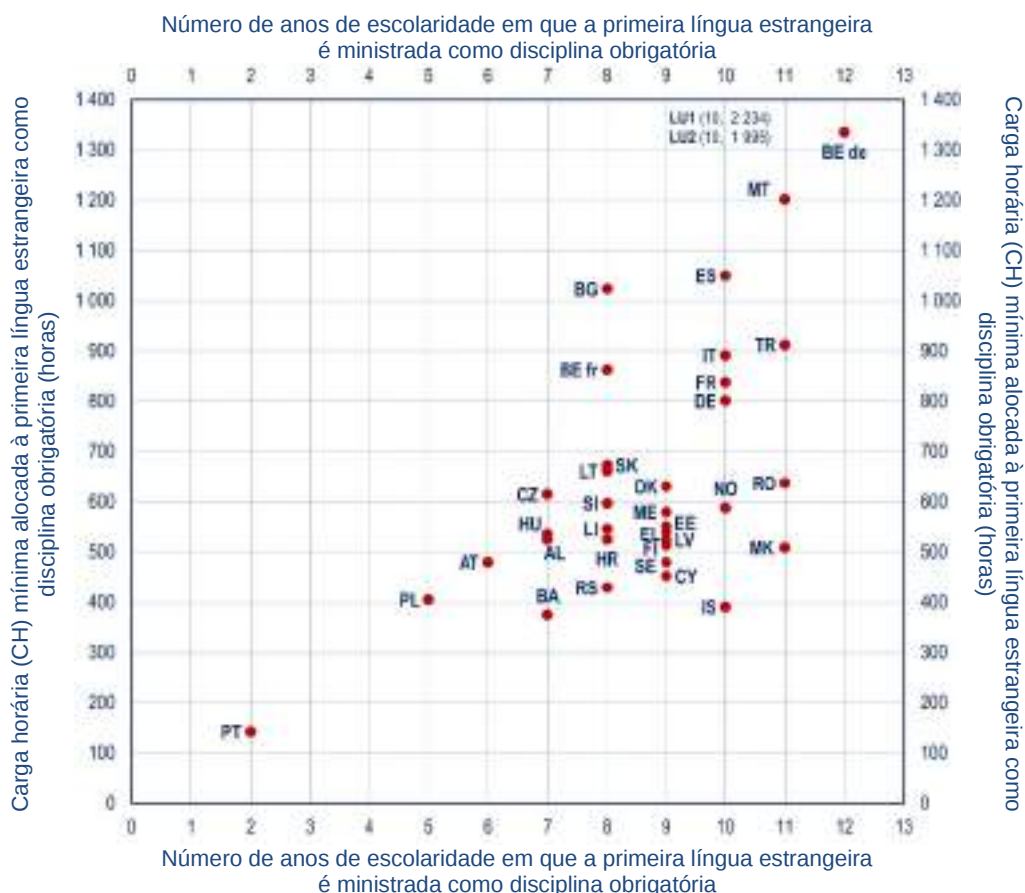
Em contrapartida, os países que alocam uma quantidade similar de carga horária podem fazê-lo por um número de anos bastante distinto durante a escolaridade obrigatória. Por exemplo, na Hungria e na Macedónia do Norte recomendam-se, respetivamente, as cargas horárias de 536 horas e 509 horas para a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória, mas a oferta tem uma duração de 7 anos na Hungria e de 11 anos na Macedónia do Norte.

A Figura E3 também mostra um grupo de 11 países (Dinamarca, Estónia, Grécia, Croácia, Letónia, Lituânia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Lichtensteine e Montenegro) com um perfil semelhante, já que atribuem entre 700 e 500 horas ao ensino da primeira língua estrangeira obrigatória ao longo de 8–9 anos letivos.

A carga horária alocada à primeira língua estrangeira mais alta da Europa regista-se na Comunidade germanófona da Bélgica, Luxemburgo e Malta, onde esta língua também é língua de escolarização. Nestes três sistemas educativos, os currículos oficiais prescrevem 1 335 horas durante um período de 12 anos na Comunidade germanófona da Bélgica, 2 234 e 1 995 horas (para o *enseignement secondaire classique* e o *enseignement secondaire général*, respetivamente) ao longo de 10 anos no Luxemburgo e, por último, 1 201 horas durante 11 anos em Malta.

⁽⁸³⁾ Para mais informações, pode consultar-se a nota explicativa. Dados concretos sobre a duração do ensino da primeira língua estrangeira encontram-se disponíveis na Figura B2

Figura E3: Relação entre a carga horária para a primeira língua estrangeira e o número de anos de escolaridade durante os quais esta língua é ministrada no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021



Horas	BE fr	BE de	BG	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU1	LU2	HU
CH	863	1 335	1 023	614	630	801	551	539	1050	837	525	891	452	524	662	2 234	1 995	536
	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	IS	LI Gym	ME	MK	NO	RS	TR
CH	1 201	480	405	143	637	597	673	513	480	525	375	391	546	580	509	588	429	912

Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

Os dados apresentam a carga horária mínima (em horas) recomendada para a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória para todos os alunos em relação ao número de anos de escolaridade dedicados ao ensino desta língua estrangeira obrigatória durante o ensino geral obrigatório a tempo inteiro.

O número de anos em que é ministrada a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória depende de dois fatores: o número de anos de escolaridade 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 educativos.

Para alguns sistemas educativos (Comunidade francófona da Bélgica, Áustria, Polónia, Portugal e Listenstaine), o número de horas representado está relacionado com o número de anos de escolaridade para os quais é possível mostrar dados. Por exemplo, os anos de escolaridade (e respetivas horas letivas) em que se aplica a flexibilidade horizontal não são tidos em consideração. As notas específicas relativas aos países contêm explicações adicionais. Para mais informação sobre a duração do ensino da primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória, pode consultar-se a Figura B2.

Flexibilidade horizontal: as autoridades educativas de nível superior determinam a carga horária total para um grupo de disciplinas (ou todas) de um ano de escolaridade específico. As escolas/autoridades locais são depois livres para decidir qual a quantidade de horas a afetar a cada disciplina.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE fr): existe flexibilidade horizontal no 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Bélgica (BE nl): a figura não inclui dados para este sistema educativo, pois a flexibilidade horizontal aplica-se a todos os anos de escolaridade do ensino geral obrigatório a tempo inteiro.

Bulgária: para os dois últimos anos de escolaridade do ensino geral obrigatório a tempo inteiro, que correspondem aos dois primeiros anos do secundário superior geral, a figura mostra dados para o percurso que proporciona uma aprendizagem intensiva de línguas estrangeiras.

Alemanha: os dados representam a média ponderada da carga horária para o ensino das línguas estrangeiras calculada pelo Secretariado da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Assuntos Culturais dos *Länder* com base no número de alunos matriculados nos diferentes tipos de estabelecimentos de ensino.

Irlanda: o ensino de línguas estrangeiras não é obrigatório. Todos os alunos aprendem as línguas oficiais (inglês e irlandês).

Espanha: os dados representam as médias ponderadas das regulamentações nacionais e regionais sobre o currículo e os calendários escolares (ano de referência 2020/2021). Para o cálculo das médias ponderadas, foram usados dados estatísticos relativos ao número de alunos por ano de escolaridade e comunidade autónoma reportados pelo gabinete de estatística do Ministério da Educação e da Formação Profissional (ano de referência 2018/2019).

Itália: os dados para os últimos dois anos de escolaridade do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro dizem respeito ao *liceo scientifico*.

França: as autoridades educativas de nível superior definem a carga horária conjuntamente para a primeira e segunda línguas estrangeiras no último ano de escolaridade do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro. Neste caso, o total de horas foi dividido em duas partes e o resultado da divisão foi equitativamente alocado à primeira e segunda línguas estrangeiras.

Luxemburgo: LU1 corresponde ao *enseignement secondaire classique* (ensino secundário clássico); LU2 corresponde ao *enseignement secondaire général* (ensino secundário geral).

Hungria: no 9.º e 10.º anos de escolaridade, que são os dois últimos anos de escolaridade da escola obrigatória a tempo inteiro, os dados correspondem ao *Gimnázium*.

Países Baixos: a figura não inclui dados para este país, pois as autoridades educativas de nível superior não especificam a carga horária mínima para cada disciplina do currículo, mas para o conjunto de todas as disciplinas do currículo por nível de ensino.

Áustria: para o ensino secundário, os dados correspondem à *Allgemeinbildende höhere Schule* (escola de ensino secundário geral). Os alunos aprendem a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória durante 9 anos, ou seja, toda a escolaridade obrigatória. Esta figura mostra a carga horária para apenas 6 anos. Não foi possível disponibilizar dados para os primeiros dois anos (a primeira língua estrangeira é lecionada através de outras disciplinas e não como disciplina autónoma) e o último ano (dados em falta).

Polónia: a primeira língua estrangeira é ministrada como disciplina obrigatória durante toda a escolaridade obrigatória (oito anos de escolaridade). Contudo, só foi possível disponibilizar dados a partir do 4.º ano, já que antes deste ano de escolaridade aplica-se a flexibilidade horizontal.

Portugal: a primeira língua estrangeira é uma disciplina obrigatória em 7 dos 12 anos que formam o ensino geral obrigatório a tempo inteiro (do 3.º ao 9.º ano de escolaridade). Contudo, só foi possível disponibilizar dados para o 3.º e 4.º anos de escolaridade, já que para os outros se aplica a flexibilidade horizontal.

Islândia: as autoridades educativas de nível superior definem a carga horária da primeira e segunda línguas estrangeiras para o conjunto de todos os anos de escolaridade. Neste caso, o total de horas foi dividido em duas partes e o resultado da divisão foi equitativamente alocado à primeira e segunda línguas estrangeiras.

Listenstaine: no ensino secundário, os dados correspondem ao *Gymnasium* (o nível mais alto do ensino secundário). Os alunos aprendem a primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória durante 9 anos, isto é, a duração total do ensino geral obrigatório a tempo inteiro. A figura mostra a carga horária para apenas 8 anos. Não foi possível disponibilizar dados para o primeiro ano (a primeira língua estrangeira é ministrada através de outras disciplinas e não como disciplina autónoma).

Macedónia do Norte: a idade de conclusão da escolaridade obrigatória a tempo inteiro varia, o que significa que a duração do período em que os alunos aprendem a primeira língua estrangeira também varia (entre 11 e 13 anos).

Suíça: a figura não inclui dados deste país, já que não existe um currículo ou uma carga horária padrão definidos a nível nacional, cabendo aos 26 cantões a nível regional determinar ambos os aspetos.

A PROPORÇÃO DE TEMPO ALOCADO AO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO É MUITO SUPERIOR À DO ENSINO PRIMÁRIO

A Figura E4 capta o peso que o ensino das línguas estrangeiras tem no currículo do ensino primário e do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro. Para tal, examina o número mínimo de horas letivas devotadas às línguas estrangeiras obrigatórias para todos os alunos, como uma proporção da carga horária total alocada ao ensino de todo o currículo obrigatório.

Em quase todos os sistemas educativos / percursos educativos, a proporção de tempo alocado às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias em relação à carga horária total devotada ao ensino do currículo obrigatório é (muito) mais elevada nos anos de escolaridade obrigatórios do ensino secundário geral a tempo inteiro que no ensino primário. Em 10 sistemas educativos / percursos educativos a diferença é igual ou superior a 10 pontos percentuais (Comunidade francófona da Bélgica, Bulgária, Alemanha, França, Lituânia, Hungria, Suécia, Islândia e Listenstaine (*Realschule* e *Gymnasium*)).

Contrariando esta tendência, no Luxemburgo, o *enseignement secondaire général* (ensino secundário geral) é o único percurso educativo em que a percentagem de carga horária dedicada às línguas estrangeiras é inferior à do ensino primário. O contexto específico do ensino de línguas no Luxemburgo, em que a primeira e segunda línguas estrangeiras também são utilizadas como línguas de escolarização, pode explicar este cenário (Figuras E1 e E2). Além disso, em três sistemas educativos / percursos educativos (Espanha, Croácia e Luxemburgo (*enseignement secondaire classique*)), a diferença entre o ensino primário e o ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro limita-se a menos de 1 ponto percentual.

Olhando restritamente para o tempo consagrado ao ensino de línguas estrangeiras como uma proporção do tempo letivo destinado a todo o currículo do ensino primário, conclui-se que o ensino das línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias representa entre 5 % e 10 % da carga horária total na maior parte dos sistemas educativos. Em alguns sistemas educativos, nomeadamente a Comunidade francófona da Bélgica, Hungria, Áustria e Portugal, a proporção da carga horária total devotada ao ensino das línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias é inferior a 5 %. Na Áustria, nos primeiros dois anos da primária, as línguas estrangeiras são ministradas através da oferta CLIL, que não é aqui reportada. Nos outros três sistemas educativos, a aprendizagem de línguas estrangeiras torna-se obrigatória relativamente tarde no ensino primário (Figura B1).

No outro extremo da escala, o ensino de línguas estrangeiras representa cerca de 11 % da carga horária total na Comunidade germanófona da Bélgica, Grécia, Espanha, Croácia, Letónia e Montenegro, e 14,9 % em Malta. O Luxemburgo destaca-se com 44,0 % da carga horária total devotada às línguas estrangeiras.

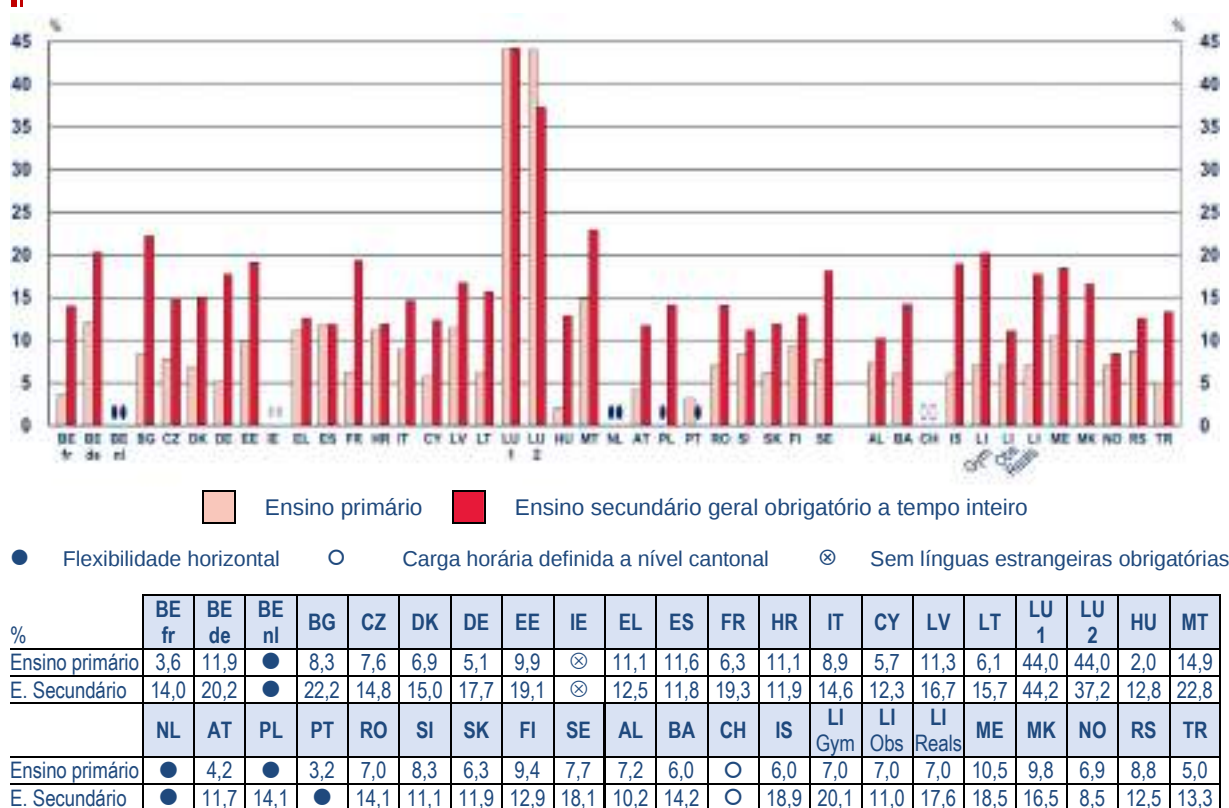
As diferenças entre os sistemas educativos podem ser explicadas por fatores estruturais, já salientados atrás (Figuras E1 e E2), como sejam o número de anos de escolaridade no ensino primário e no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, ou por fatores especificamente relacionados com as línguas estrangeiras (isto é, o número de línguas estrangeiras obrigatórias e a idade de início da sua aprendizagem, e o peso que têm no currículo).

Quanto ao ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, a percentagem de carga horária dedicada às línguas estrangeiras varia entre 10 % a 19 % na maioria dos sistemas educativos. Portanto, há uma maior variação que no ensino primário. A percentagem da Albânia é a mais baixa desta faixa (10,2 %), enquanto a Estónia (19,1 %) e a França (19,3 %) se encontram no topo.

São poucos os sistemas educativos que se encontram fora desta faixa. A Noruega apresenta a percentagem mais baixa de tempo alocado às línguas estrangeiras (8,5 %). Neste país, só é obrigatório aprender uma língua estrangeira no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, o que pode explicar, pelo menos parcialmente, o baixo valor. Os sistemas educativos com as proporções mais elevadas, isto é, de 20 % e mais, adotam a metodologia CLIL como abordagem pedagógica em todas as escolas em todos ou alguns anos de escolaridade do ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro (Comunidade germanófona da Bélgica, Bulgária ⁽⁸⁴⁾, Luxemburgo e Malta). Uma exceção é o Listenstaine (*Gymnasium*) (20,1 %), onde não é aplicada a abordagem CLIL nestes anos de escolaridade. À semelhança do que sucedeu no ensino primário, o Luxemburgo destaca-se: 37,2 % (*enseignement secondaire général*) e 44,2 % (*enseignement secondaire classique*) da carga horária total é dedicada ao ensino de línguas estrangeiras.

⁽⁸⁴⁾ Nos dois últimos anos de escolaridade do ensino obrigatório a tempo inteiro, que correspondem aos primeiros dois anos do ensino secundário superior, os dados referem-se ao percurso que proporciona a aprendizagem intensiva de línguas estrangeiras.

Figura E4: Carga horária alocada às línguas estrangeiras enquanto disciplinas obrigatórias, como uma proporção do tempo letivo total nos ensinos primário e secundário geral obrigatório a tempo inteiro, 2020/2021



Fonte: Eurydice

Notas explicativas

Os dados correspondem à carga horária (fixada pelas autoridades educativas de nível superior) alocada a todas as línguas estrangeiras enquanto disciplinas obrigatórias ensinadas a todos os alunos, dividida pela carga horária total para todas as disciplinas do currículo obrigatório, multiplicada por 100.

Flexibilidade horizontal: as autoridades educativas de nível superior determinam a carga horária total para um grupo de disciplinas (ou todas) de um ano de escolaridade específico. As escolas/autoridades locais são depois livres para decidir qual a quantidade de horas a afetar a cada disciplina. Quando isto se aplica a metade ou mais de metade dos anos de escolaridade no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, é utilizado o símbolo específico ●. Quando a flexibilidade horizontal se aplica a menos de metade dos anos de escolaridade do ensino geral obrigatório a tempo inteiro, esses anos de escolaridade são excluídos do cálculo dos anos teóricos. Isto aplica-se à Comunidade francófona da Bélgica e a Portugal no ensino primário.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países abaixo da Figura E1.

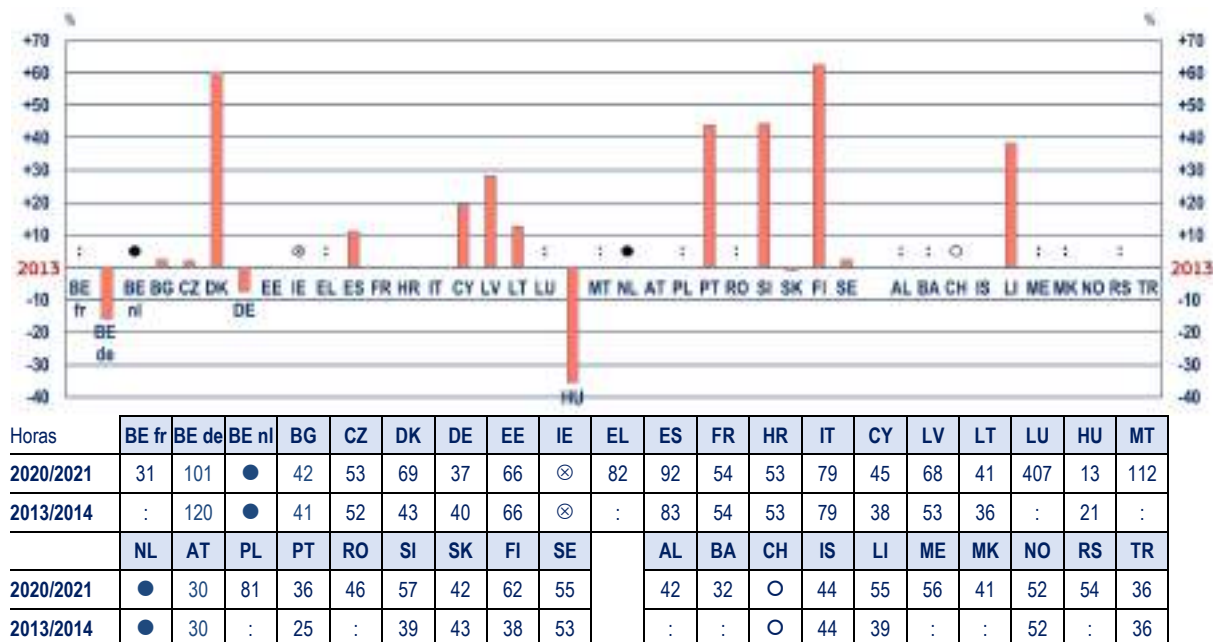
NA EUROPA, A CARGA HORÁRIA DEDICADA ÀS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MANTÉM-SE RELATIVAMENTE ESTÁVEL AO LONGO DO TEMPO

A Figura E5 ilustra a evolução (em percentagem) na carga horária mínima recomendada por ano teórico⁽⁸⁵⁾, alocada às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias para todos os alunos em 2020/2021 em comparação com o ano letivo de 2013/2014, utilizado como ponto de partida. A figura foca-se no ensino primário e no secundário geral obrigatório a tempo inteiro. A comparação entre os dois anos de referência só é possível para pouco menos de dois terços dos sistemas educativos; as notas abaixo da figura, relativas aos países, esclarecem questões de comparabilidade.

⁽⁸⁵⁾ O tempo letivo total por ano teórico corresponde ao tempo letivo total para o ensino primário / ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro dividido pelo número de anos de escolaridade no ensino primário / ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro.

Figura E5: Evolução (em percentagens) da carga horária mínima recomendada por ano teórico para o ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias, 2013/2014 e 2020/2021

(a) Ensino primário



(b) Ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro



● Flexibilidade horizontal ○ Carga horária definida a nível cantonal ⊗ Sem línguas estrangeiras obrigatórias

Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

Esta figura ilustra a diferença, expressa em percentagem, entre a carga horária dedicada às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias em 2020/2021 e em 2013/2014, tomando por referência este último ano.

Os quadros abaixo das figuras apresentam o número de horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias por ano teórico em 2020/2021 e 2013/2014. A carga horária por ano teórico nos ensinos primário / secundário geral obrigatório a tempo inteiro corresponde à quantidade total de horas letivas nessa etapa dividida pelo número de anos no ensino primário / ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro.

Não foi possível efetuar a comparação entre todos os sistemas educativos devido a dados em falta em 2013/2014 ou a

diferenças na metodologia usada na compilação de dados entre os dois anos de referência. Em ambos os casos, é mostrado o símbolo “:” para 2013/2014 nos quadros e na figura, enquanto as notas específicas relativas aos países contêm informação detalhada ⁽⁸⁶⁾.

Flexibilidade horizontal: as autoridades educativas de nível superior determinam a carga horária total para um grupo de disciplinas (ou todas) de um ano de escolaridade específico. As escolas/autoridades locais são depois livres para decidir qual a quantidade de horas a afetar a cada disciplina. Quando isto se aplica a metade ou mais de metade dos anos de escolaridade no ensino geral obrigatório a tempo inteiro, é utilizado o símbolo específico ●. Quando a flexibilidade horizontal se aplica a menos de metade dos anos de escolaridade do ensino geral obrigatório a tempo inteiro, esses anos de escolaridade são excluídos do cálculo dos anos teóricos. Isto aplica-se à Comunidade francófona da Bélgica e a Portugal no ensino primário em 2020/2021.

Notas específicas relativas aos países

As notas específicas relativas aos países focam sobretudo questões de comparabilidade entre os dois anos de referência. As notas abaixo da Figura E1 dizem respeito a questões mais gerais.

Bélgica (BE fr): há uma diferença na metodologia (código diferente).

Bélgica (BE de) e Suécia: há uma diferença na metodologia (código diferente para reportar o ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro).

Bélgica (BE nl) e Países Baixos: aplica-se a flexibilidade horizontal.

Bulgária: há uma diferença na metodologia (código diferente para reportar as disciplinas no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro).

Grécia: a partir de 2016/2017, passou a haver um único tipo de escola primária a funcionar a tempo inteiro. Foi suprimida a distinção entre escolas que implementam o currículo regular e escolas que implementam o currículo unificado revisto. O horário diário e o número de horas de ensino também foram alterados. Portanto, a comparação não é possível a nível do ensino primário.

Luxemburgo: há uma diferença na metodologia (código diferente para as línguas nacionais).

Malta: há uma diferença na metodologia (abordagens diferentes para reportar os horários de inverno e de verão).

Hungria: há 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 anos de escolaridade) em 2013/2014 e 2020/2021.

Portugal: em 2020/2021, no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro houve flexibilidade horizontal nos primeiros três anos de escolaridade e não foram lecionadas línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias nos últimos três anos de escolaridade. Portanto, não é possível estabelecer uma comparação com dados de 2013/2014.

Roménia: há uma diferença na metodologia (mudança na comunicação de um período letivo no ensino primário).

Albânia, Bósnia-Herzegovina, Montenegro, Macedónia do Norte e Sérvia: não existe informação para 2013/2014.

Listenstaine: os dados correspondem ao *Gymnasium* no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro.

No ensino primário, em cerca de metade dos sistemas educativos em que é viável estabelecer uma comparação, não se verificou nenhuma ou quase nenhuma alteração. Variações tão pequenas podem simplesmente resultar de flutuações no número de dias letivos, dependendo, por exemplo, das férias ao longo do ano e da organização efetiva do ano letivo.

Na maioria dos países com diferenças entre os dois anos de referência, é possível observar um aumento da carga horária consagrada às línguas estrangeiras. Esse aumento oscilou entre cerca de 10 % e 20 % em Espanha, Chipre e Lituânia; na Letónia, Portugal, Eslovénia e Listenstaine o aumento oscilou entre cerca de 30 % a 45 %; por fim, em 2020/2021, na Dinamarca e Finlândia, a carga horária dedicada às línguas estrangeiras aumentou mais de 50 % em relação a 2013/2014.

A referida carga horária diminuiu em apenas três sistemas educativos (Comunidade germanófona da Bélgica, Alemanha e Hungria). Na Hungria, o currículo nacional sofreu alterações substanciais, resultando, em concreto, na alocação de mais carga horária às disciplinas flexíveis selecionadas pelas escolas individualmente, cenário que se encontra excluído do âmbito desta análise. No entanto, a Comunidade germanófona da Bélgica continua a estar entre os sistemas que atribuem mais carga horária ao ensino de línguas estrangeiras no ensino primário (Figura E1).

No ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro, à semelhança do que se observou para o ensino primário, o número de países com uma alteração perceptível (isto é, igual ou superior a 3 %) é bastante similar ao número de países com nenhuma / quase nenhuma alteração. Contudo, nos casos

⁽⁸⁶⁾ Para dados completos sobre a carga horária nas escolas em 2013/2014, pode consultar-se o relatório de 2015 da Eurydice sobre este tópico (Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2015).

em que existem diferenças perceptíveis, estas costumam ser menores que as que ocorrem no ensino primário. O número de países que aumentaram ou diminuíram a carga horária para o ensino das línguas estrangeiras no ensino secundário geral obrigatório a tempo inteiro é sensivelmente o mesmo.

Em Chipre, Eslováquia e Finlândia, a diminuição da carga horária dedicada às línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias varia entre cerca de 10 % e 20 %. A carga horária alocada ao ensino de línguas estrangeiras aumentou consideravelmente em cinco países (Dinamarca, Grécia, França, Lituânia e Roménia). A Dinamarca registou um aumento particularmente forte (100 %), já que tornou obrigatória para todos os alunos a aprendizagem da segunda língua estrangeira, quando antes esta era identificada como uma disciplina opcional no currículo (Figura B3).

São poucos os países que mostram a mesma tendência em ambos os níveis de ensino. Entre eles, a alteração mais substancial ocorreu na Dinamarca, onde a carga horária aumentou. Inversamente, em Chipre, Letónia e, em especial, na Finlândia, o número de horas letivas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras aumentou no ensino primário enquanto diminuiu nos anos de escolaridade obrigatórios do ensino secundário geral.

PREVÊ-SE QUE OS ALUNOS ALCANCEM O NÍVEL B2 NA PRIMEIRA LÍNGUA ESTRANGEIRA E O NÍVEL B1 NA SEGUNDA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO FINAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

O QECRL é um quadro de referência para o ensino, aprendizagem e avaliação das línguas desenvolvido pelo Conselho da Europa, que descreve a proficiência em línguas estrangeiras numa escala de seis níveis de referência: A1 e A2 (utilizadores elementares), B1 e B2 (utilizadores independentes) e C1 e C2 (utilizadores proficientes). Os descritores escalados das competências comunicativas (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral) são acompanhados por uma análise detalhada dos contextos, temas, tarefas e finalidades comunicativas. O QECRL torna possível comparar testes e exames entre línguas e fronteiras nacionais, proporcionando igualmente uma base para o reconhecimento das competências e qualificações linguísticas e facilitando a mobilidade académica e profissional (Conselho da Europa, 2020). A Recomendação do Conselho de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas apela ao reforço da utilização do QECRL “em especial para inspirar a evolução dos programas curriculares, dos testes e da avaliação linguísticos” ⁽⁸⁷⁾.

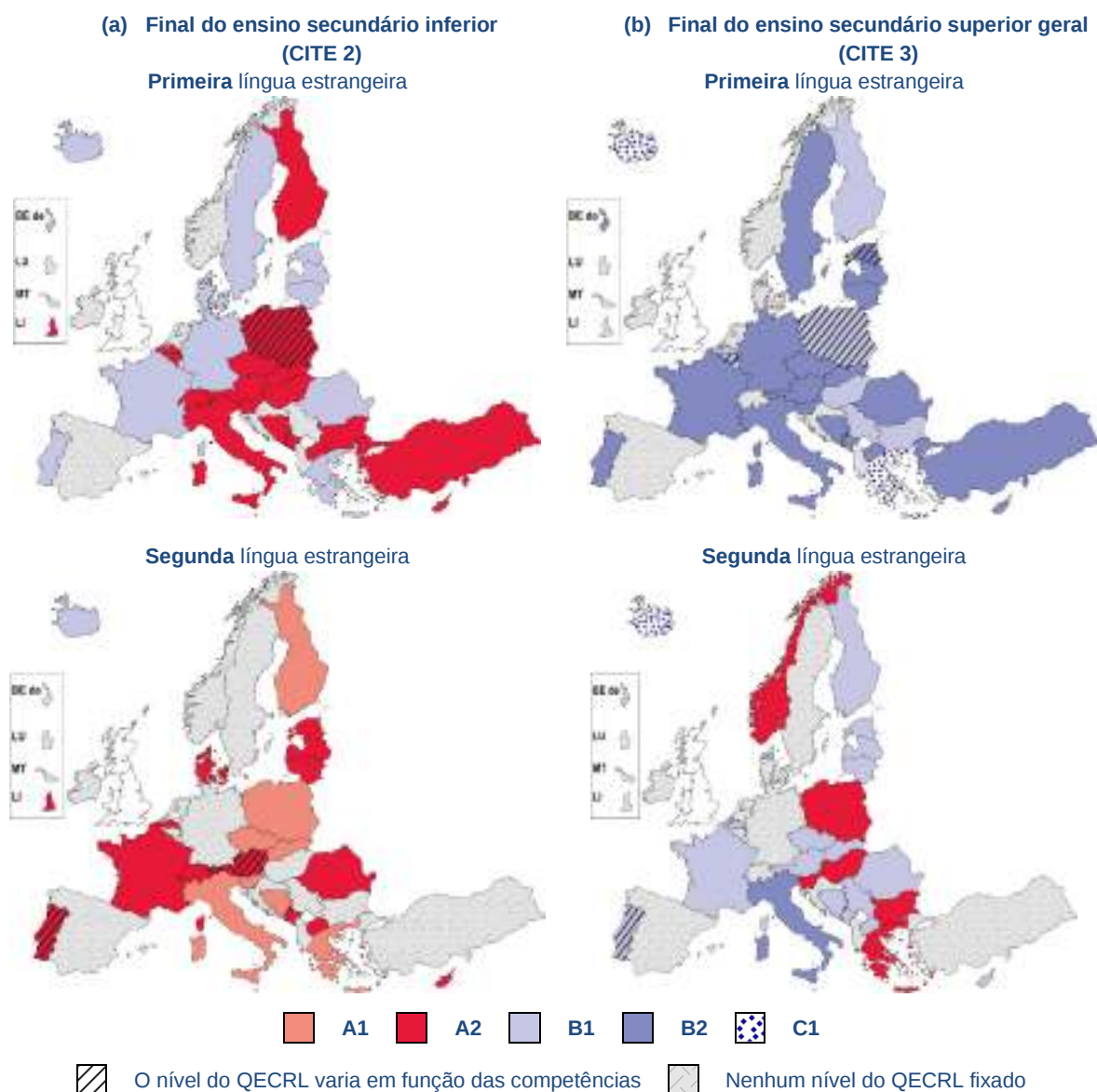
A Figura E6 mostra os níveis mínimos de desempenho previstos para a primeira e segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias (para todos os alunos) em dois momentos de referência: o final do secundário inferior e o final do secundário superior geral. Atualmente, cerca de dois terços dos sistemas educativos europeus em que é obrigatório aprender línguas estrangeiras utilizam o QECRL para estabelecer os níveis mínimos de proficiência em línguas estrangeiras nestas duas etapas. Isto aplica-se normalmente à primeira e segunda línguas estrangeiras obrigatórias.

Ao comparar os níveis de proficiência da primeira e segunda línguas estrangeiras no mesmo ponto de referência, supõe-se, em geral, que o nível do aluno seja mais elevado na primeira língua estrangeira que na segunda. No final do ensino secundário inferior, o nível mínimo costuma variar entre A2 e B1 na primeira língua e entre A1 e A2 na segunda em quase todos os sistemas educativos. No final do

⁽⁸⁷⁾ Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas, JO C 189, 5.6.2019, p. 18.

secundário superior geral, a maioria dos países europeus define o B2 como o nível mínimo de proficiência na primeira língua estrangeira e o B1 como o nível mínimo na segunda língua estrangeira. É na segunda língua (no final do secundário superior geral) que os níveis de proficiência linguística apresentam maiores variações: desde o nível A2 na Bulgária, Grécia, Hungria, Polónia, Eslovénia e Noruega ao C1 na Islândia. Apenas dois países fixam o desempenho mínimo nos níveis de utilizador avançado ou proficiente (C1 ou C2): a Grécia, para a primeira língua estrangeira (C1) e a Islândia, para a primeira e segunda línguas estrangeiras (C1).

Figura E6: Nível mínimo de proficiência previsto para a primeira e segunda línguas estrangeiras no final dos ensinos secundário inferior e secundário superior geral (CITE 2–3), 2021/2022



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

A figura mostra o nível mínimo de proficiência previsto para a primeira e segunda línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias. Mais precisamente, cobre o nível mínimo de proficiência definido como resultado da aprendizagem pelas autoridades educativas de nível superior. O QECRL é usado para expressar os níveis de proficiência. São apenas cobertos os seis níveis principais (isto é, A1, A2, B1, B2, C1 e C2); não são contemplados os subníveis.

Quando o nível do QECRL varia em função das quatro competências principais (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral), o nível de proficiência fixado para a maioria das quatro competências é reportado na figura; quando o nível de proficiência para duas das competências principais (p. ex. leitura e compreensão oral) difere daquele que foi



fixado para as outras duas competências principais (p. ex. escrita e produção oral), é mostrado na figura o nível mínimo de proficiência. Em todos estes casos, é disponibilizada informação complementar nas notas relativas aos países.

Nenhum nível do QECRL fixado: esta categoria cobre três situações distintas: (1) a aprendizagem de línguas estrangeiras (primeira e/ou segunda línguas estrangeiras) não é obrigatória no ensino secundário inferior e/ou no ensino secundário superior geral; (2) o QECRL não é utilizado para definir o nível de proficiência; e (3) não é definido no currículo qualquer nível mínimo de proficiência. A informação específica sobre os países é disponibilizada no texto.

Para definições de “**Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)**”, “**língua estrangeira**” e “**Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)**”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE fr): no final do secundário superior geral, para a primeira língua estrangeira, os níveis do QECRL variam em função das quatro competências principais: B1 para compreensão oral, escrita e produção oral; e B2 para a leitura.

Estónia: no final do secundário superior geral, para a primeira língua estrangeira, os níveis do QECRL variam em função das quatro competências principais: B2 para leitura, compreensão oral e produção oral; e B1 para a escrita.

França: no final do ensino secundário inferior, para a segunda língua estrangeira, A2 é o nível de proficiência previsto em pelo menos duas das competências linguísticas.

Áustria: no final do ensino secundário inferior, para a segunda língua estrangeira, são fixados níveis diferentes para dois tipos de competências de oralidade: o A2 é fixado para a produção oral enquanto o A1 é exigido para a interação oral. No final do ensino secundário superior geral, o nível do QECRL varia consoante o número de anos que os alunos estudaram a segunda língua estrangeira obrigatória (4 ou 6 anos), e/ou a competência principal em questão (após 6 anos, B2 para a leitura e B1 para a compreensão oral, produção oral e escrita; e após 4 anos, B1).

Portugal: no final do ensino secundário inferior, para a segunda língua estrangeira, prevê-se que os alunos atinjam o nível A2 em francês e alemão; em espanhol, o nível varia consoante a competência (B1 para leitura e compreensão oral; e A2 para produção oral e escrita).

Polónia: os níveis do QECRL variam em função das quatro principais competências para a primeira língua estrangeira: A2 para produção oral e escrita e B1 para leitura e compreensão oral no final do secundário inferior; e B1 para produção oral e escrita e B2 para leitura e compreensão oral no final do ensino secundário superior geral.

Em alguns sistemas educativos, os resultados previstos para a primeira e segunda línguas são idênticos no mesmo ponto de referência. É o caso de oito sistemas (Comunidade flamenga da Bélgica, Chipre, Áustria, Suíça, Islândia, Listenstaine, Montenegro e Macedónia do Norte) no final do secundário inferior. Outros seis sistemas (Comunidade flamenga da Bélgica, Itália, Roménia, Finlândia, Islândia e Sérvia) mostram uma tendência similar no final do secundário superior geral.

Uma comparação dos níveis mínimos de proficiência estabelecidos para os aprendentes de línguas estrangeiras no final do ensino secundário inferior e do secundário superior geral mostra, como é expectável, que existe uma tendência comum para os níveis de proficiência serem mais elevados no final do secundário superior geral que no final do secundário inferior. Em geral, espera-se que os alunos progridam à medida que avançam nos estudos, o que se aplica tanto à primeira língua estrangeira como à segunda.

A maioria dos países estabelece os mesmos requisitos mínimos para as quatro principais competências comunicativas (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita). Contudo, na Comunidade francófona da Bélgica, Estónia, Áustria, Polónia e Portugal, são atribuídos níveis mínimos de proficiência diferentes para competências específicas (ver as notas específicas relativas aos países). Dessa diversidade não emerge qualquer tendência clara. Por exemplo, no final do ensino secundário superior geral, a Comunidade francófona da Bélgica define em B1 o nível de desempenho para as competências de compreensão oral, escrita e produção oral e em B2 para as competências de leitura na primeira língua estrangeira, enquanto na Estónia o nível é fixado em B2 para a leitura, compreensão oral e produção oral e em B1 para a escrita.

As variações nos níveis mínimos de desempenho também podem depender das línguas estudadas, como se observa em Portugal e na Finlândia. Em Portugal, os alunos podem estudar francês, alemão ou espanhol como segunda língua. No final do secundário inferior, prevê-se que os alunos atinjam o nível A2 em francês e alemão, enquanto no espanhol o nível previsto depende da competência em questão (B1 para leitura e compreensão oral e A2 para produção oral e escrita). Na Finlândia, o nível mínimo de desempenho para o inglês como primeira língua estrangeira é mais alto que o nível

mínimo previsto para outras línguas (isto é, B1 no final do secundário inferior e B2 no final do secundário superior geral).

Há três razões principais que podem explicar por que alguns sistemas educativos não estabelecem qualquer nível de desempenho do QECRL.

Em primeiro lugar, a aprendizagem de línguas estrangeiras (a primeira e/ou a segunda línguas estrangeiras) pode não ser obrigatória no ensino secundário inferior e/ou no ensino secundário superior geral. Este é o caso na Irlanda, onde não é obrigatório aprender línguas estrangeiras. Também se aplica à Comunidade francófona da Bélgica, Alemanha, Espanha, Croácia, Suécia e Albânia, onde em nenhum momento do ensino secundário é obrigatório para todos os alunos aprender uma segunda língua estrangeira. Na Bulgária, Hungria e Noruega, só no ensino secundário superior geral é que a segunda língua estrangeira se torna obrigatória para todos os alunos, enquanto na Dinamarca essa obrigatoriedade só se aplica ao secundário inferior. Em Malta, nenhuma língua estrangeira é disciplina obrigatória nos últimos dois anos do ensino secundário superior geral.

Em segundo lugar, é possível que o QECRL não seja utilizado para definir o nível de proficiência. Este cenário aplica-se a Espanha e à Croácia, onde só é obrigatória uma língua estrangeira, e ao Luxemburgo, Malta e Países Baixos, onde é obrigatório aprender duas línguas estrangeiras. Na Noruega e na Turquia, a utilização do QECRL para definir os níveis de proficiência depende da língua estrangeira em questão (a segunda para a Noruega e a primeira para a Turquia). Uma abordagem mista similar observa-se na Dinamarca, Suíça, Listenstaine e Sérvia, onde a utilização do QECRL depende do nível de ensino (é utilizado no final do ensino secundário inferior nos três primeiros países e no final do ensino secundário superior geral no último país).

Por último, na Albânia, o currículo não define nenhum nível mínimo de proficiência para a primeira língua estrangeira obrigatória (e não há obrigatoriedade de estudar uma segunda língua estrangeira).

PROCESSOS EDUCATIVOS

SECÇÃO II – AVALIAÇÃO E MEDIDAS DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A carga horária alocada às línguas estrangeiras (ver Secção I deste capítulo) representa o tempo dedicado à oferta de oportunidades de aprendizagem formal em contexto escolar. Esta secção centra-se em outras duas dimensões importantes do processo de ensino/aprendizagem: a avaliação e a adoção de medidas de apoio à aprendizagem de línguas. As provas de avaliação podem assumir formas distintas, consoante a sua finalidade: podem ser de diagnóstico, formativas ou sumativas ⁽⁸⁸⁾. A Recomendação do Conselho de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas apoia a opção de “recorrer a uma combinação” destas três formas de avaliação ⁽⁸⁹⁾.

A atual secção debruça-se sobre a avaliação sumativa de línguas estrangeiras que conduz à emissão de um certificado no final do secundário geral (Figura E7). A análise centra-se na diversidade de línguas estrangeiras que é objeto deste tipo de avaliação. Este tópico está estreitamente relacionado com as Figuras B7 e B8 do Capítulo B e com a Secção II do Capítulo C. É também abordada nesta secção a avaliação diagnóstica de línguas realizada no final da educação pré-escolar ou no início do ensino primário. Esta análise centra-se na avaliação da língua de escolarização, que para alguns alunos pode ser uma língua estrangeira (p. ex. alunos migrantes recém-chegados) (Figura E8).

As medidas de apoio à aprendizagem de línguas aqui descritas (Figura E9) limitam-se às que se dirigem a alunos migrantes recém-chegados no ensino primário e no ensino secundário inferior, o qual corresponde à escolaridade obrigatória na maioria dos países. A Recomendação do Conselho de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas reconhece as necessidades concretas deste grupo específico de alunos, especialmente em relação à língua de escolarização ⁽⁹⁰⁾.

Os indicadores desta secção baseiam-se em dados recolhidos pela Rede Eurydice, que abrange 39 sistemas educativos em 37 países ⁽⁹¹⁾.

A MAIORIA DOS PAÍSES IMPLEMENTA EXAMES NACIONAIS QUE PERMITEM AVALIAR ENTRE 6 E 12 LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A Figura E7 representa as línguas estrangeiras que são avaliadas através de provas ou exames nacionais que permitem obter um certificado no final do ensino secundário geral. As avaliações nacionais são testes/exames normalizados estabelecidos pelas autoridades educativas de nível superior e implementados sob a sua responsabilidade. Como mostra a figura, a maioria dos países realiza exames nacionais. Neste âmbito, as línguas estrangeiras que são objeto de avaliação podem agrupar-se em três categorias principais.

⁽⁸⁸⁾ “Avaliações diagnósticas são pré-avaliações que fornecem aos instrutores informação sobre conhecimentos prévios, compreensão e equívocos dos alunos antes [da] introdução de um novo conceito ou atividade. Esta avaliação também pode ser usada para definir um ponto de partida para medir a evolução académica até ao momento de conclusão da lição”. “Avaliações sumativas são avaliações de alunos (...) que ocorrem frequentemente (mas nem sempre) no final de um curso, módulo ou unidade com o fim de avaliar em que medida os alunos atingiram os objetivos de aprendizagem”. “A avaliação formativa refere-se não ao tipo de avaliação, mas ao momento em que decorre essa avaliação”. (McComas, 2014). Estes tipos de avaliação são aplicados durante a atividade letiva e proporcionam a alunos e professores um *feedback* sobre o processo de ensino/aprendizagem, ajudando os alunos a melhorar o seu desempenho académico.

⁽⁸⁹⁾ Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas, JO C 189, 5.6.2019, p. 21.

⁽⁹⁰⁾ Ibid.

⁽⁹¹⁾ Para detalhes sobre a cobertura geográfica deste relatório, consultar a parte introdutória.

A primeira categoria inclui o inglês, o francês e o alemão, testados através de exames nacionais (quando existem) na vasta maioria dos sistemas educativos, logo seguidos pelo russo, espanhol e italiano, também testados na maioria deles. A segunda categoria inclui: chinês, latim, grego clássico⁽⁹²⁾, japonês, português, árabe, grego moderno, húngaro, polaco e turco. Entre 5 e 10 sistemas educativos testam estas línguas através de exames nacionais. A última categoria inclui línguas avaliadas em menos de cinco sistemas educativos. É o caso do hebraico moderno (quatro sistemas educativos), persa, finlandês, lituano, neerlandês e sueco (três sistemas educativos).

Figura E7: Línguas estrangeiras avaliadas através de exames nacionais no ensino secundário superior geral (CITE 3), 2021/2022

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR			
inglês	eng				●	●	●	●	●				●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●						●	●						
francês	fra				●	●	●	●	●	●				●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●						●	●						
alemão	deu					●	●		●	●			●	●	●	●	●	●		●	●	●		●	●	●	●	●	●	●						●	●						
russo	rus				●	●	●	●	●	●			●		●	●	●	●		●	●		●	●	●	●	●	●	●	●						●	●						
espanhol	spa				●	●	●	●		●			●	●	●	●				●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●								●				
italiano	ita				●		●	●		●			●	●		●				●	●		●	●	●	●	●	●	●	●						●			●				
chinês	zho							●		●			●		●					●			●	●	●	●	●												●				
latim	lat						●	●					●		●						●		●	●	●	●	●	●	●														
grego (clássico)	grc						●						●		●						●		●		●	●	●																
japonês	jpn							●		●			●		●					●							●													●			
português	por							●		●			●		●												●			●										●			
árabe	ara							●					●		●						●																			●			
grego (moderno)	gre				●			●					●								●																			●			
húngaro	hun							●					●										●				●														●		
polaco	pol							●		●			●										●																		●		
turco	tur							●					●			●											●														●		
hebraico (moderno)	heb							●					●		●																										●		
persa	fas							●					●																												●		
finlandês	fin												●																	●											●		
lituano	lit							●					●																												●		
neerlandês	nld							●					●																												●		
sueco	swe							●					●																	●												●	
checo	ces							●					●																													●	
dinamarquês	dan							●					●																													●	
estónio	est												●																													●	
croata	hrv												●											●																		●	
letão	lav							●																																		●	
romeno	ron							●					●																													●	
eslovaco	slk							●					●																													●	
esloveno	slv												●											●																		●	
Outras													●											●						●												●	
Sem exames nacionais que certificam o nível em línguas estrangeiras		●	●	●							●	●							●													●	●	●	●	●		●			●	●	

Fonte: Eurydice.

⁽⁹²⁾ O grego clássico e o latim incluem-se na lista das línguas avaliadas, já que em alguns países são encarados como línguas estrangeiras e os alunos podem seleccioná-los como alternativas às línguas modernas.

Notas explicativas

O âmbito desta figura refere-se exclusivamente aos exames nacionais que conduzem à emissão de um certificado no final do ensino secundário geral. As línguas estrangeiras enumeradas podem não abranger toda a população escolar neste nível de ensino, pois as que são avaliadas através de provas nacionais podem diferir em função dos percursos educativos.

As línguas estrangeiras são listadas por ordem descendente, segundo o número de sistemas educativos que as avaliam através de exames nacionais. Quando o número de línguas listadas coincide, as línguas ordenam-se segundo o código ISO 639-3 (ver <https://iso639-3.sil.org/>, último acesso: 11 julho 2022).

As línguas oficiais da UE são mostradas quando são avaliadas em, pelo menos, dois sistemas educativos; todas as outras línguas são mostradas se forem avaliadas em pelo menos três sistemas educativos. Todas as línguas que não constam no quadro incluem-se na categoria “outras” e são especificadas nas notas específicas relativas aos países.

Para definições de “língua estrangeira”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)” e “exame nacional”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE de): não existe um exame nacional, mas todos os alunos no último ano do secundário superior participam no exame *diplôme d'études en langue française* (diploma de estudos em língua francesa) e, em caso de aprovação, recebem um certificado.

Alemanha: os exames *Abitur* (qualificação geral de acesso ao ensino superior) são organizados pelas autoridades educativas de nível superior em quase todos os *Länder*. As línguas podem variar entre os *Länder*.

França: “Outras” inclui albanês, amárico, arménio, bambara, basco, berbere tachelhit, berbere cabile, berbere rifenho, bretão, búlgaro, catalão, cambojano, corso, crioulo, fula, galo, hausa, hindi, indonésio-malásio, coreano, laociano, macedónio, malgache, línguas melanésias, norueguês, occitano, línguas regionais de Alsácia e Moselle (conhecidas como os dialetos alsaciano e frâncico moselano), swahili, taitiano, tamil, vietnamita, wallisiano e futunano.

Hungria: qualquer língua ensinada na escola pode ser avaliada no *matura* (exame nacional realizado no final do ensino secundário). As línguas estrangeiras listadas são as que foram avaliadas em 2020/2021.

Áustria: “Outras” inclui o bósnio, o croata e o sérvio.

Finlândia: “Outras” inclui as línguas sami (norte sami, skolt e inari).

Noruega: “Outras” inclui o albanês, amárico, bósnio, cantonês, dari (afegão persa), filipino, hindi, islandês, coreano, curdo (sorani), lule sami, sami do norte, oromo, panjabi, pashto, sérvio, língua gestual, somali, sami meridional, tamil, tailandês, tigrínia, urdu e vietnamita.

A maioria dos países com exames nacionais conducentes à emissão de um certificado no final do ensino secundário geral avalia entre 6 e 12 línguas estrangeiras. Em três países, designadamente a Alemanha, França e Noruega, o número de línguas estrangeiras avaliadas é excecionalmente elevado: 24, 60 e 45 línguas estrangeiras, respetivamente.

EM POUCO MENOS DE METADE DOS SISTEMAS EDUCATIVOS EXISTE UMA RECOMENDAÇÃO OU REQUISITO PARA AVALIAR A LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS MAIS NOVOS

O domínio da língua de escolarização é crucial para qualquer aluno obter um bom desempenho académico. Além disso, é hoje reconhecido que, para uma aprendizagem bem-sucedida, os alunos necessitam de desenvolver competências linguísticas que “ultrapassam a linguagem espontânea e geralmente informal usada na vida quotidiana” (Conselho da Europa, 2015, p. 10). A linguagem específica que se utiliza em contextos académicos, frequentemente referida como “linguagem académica”, difere da linguagem do quotidiano em muitos aspetos, caracterizando-se, por exemplo, por um vocabulário especializado ou frases complexas com conectores discursivos. Desenvolver um elevado nível de proficiência na língua de escolarização pode ser um desafio para os alunos, sobretudo para aqueles que não falam a língua de escolarização em casa (Figura A2).

Há igualmente a consciência crescente de que o facto de considerar a realidade linguística e cultural dos alunos, quando difere da língua (e cultura) predominante na escola, tem um impacto positivo no bem-estar e desempenho académico dos alunos, especialmente em relação à língua de escolarização (Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2019). Várias medidas de apoio concretas, como a organização de aulas de língua materna (Figura E9) podem ajudar a valorizar as circunstâncias linguísticas e culturais específicas dos alunos e, de um modo geral, contribuir para a melhoria do seu desempenho académico (Siarova, 2022).

O documento de trabalho dos serviços da Comissão que acompanha a proposta para uma Recomendação do Conselho relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas defende firmemente a necessidade de “derrubar as barreiras à aprendizagem de línguas” (Comissão Europeia, 2018, p.24), adotando uma abordagem mais integral do ensino e aprendizagem de línguas nas escolas. Nesta perspetiva inovadora e abrangente, também se recomenda a avaliação (e validação) das competências linguísticas dos alunos (isto é, avaliar todas as línguas que os alunos possam (parcialmente) conhecer).

Nos países europeus, não existe atualmente qualquer recomendação ou requisito imposto pelas autoridades educativas de nível superior para que as escolas efetuem testes de diagnóstico do repertório linguístico completo dos alunos, isto é, a sua língua de escolarização, a sua língua materna, línguas estrangeiras, etc. Os atuais testes de diagnóstico focam-se exclusivamente na língua de escolarização.

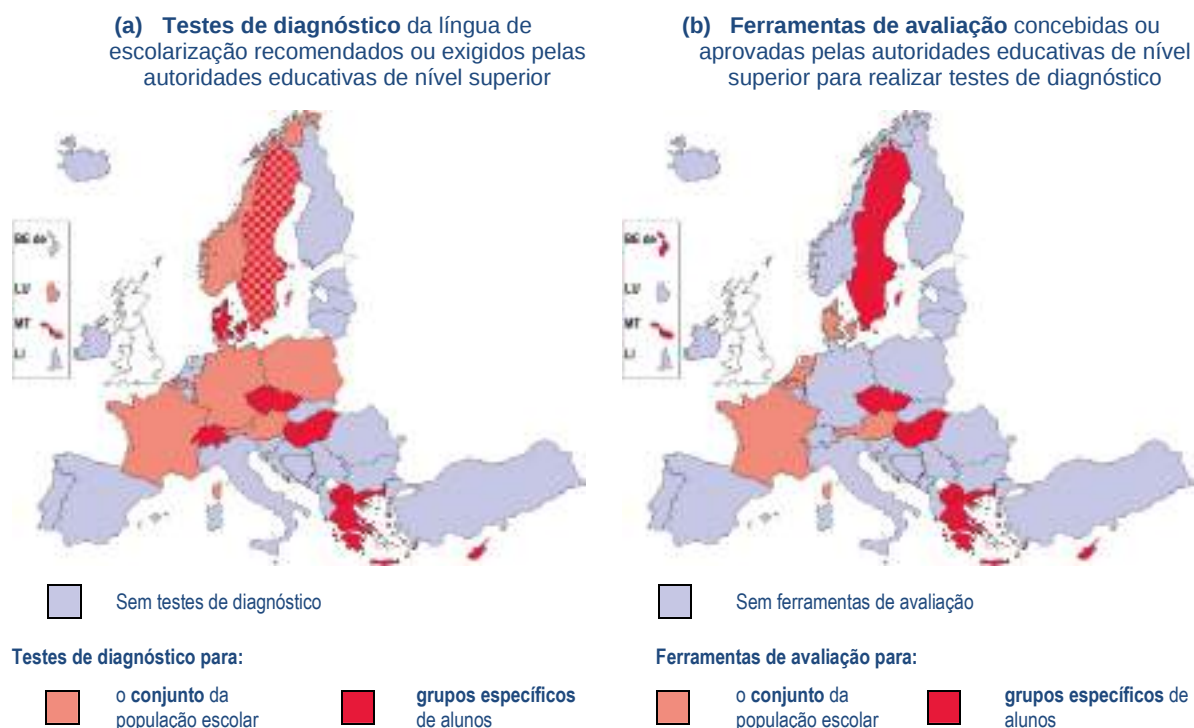
A finalidade da Figura E8 é mostrar se as autoridades educativas de nível superior recomendam ou exigem que as escolas efetuem uma avaliação diagnóstica da língua de escolarização no final da educação pré-escolar ou no início do ensino primário (mapa (a)). Também mostra se as autoridades educativas de nível superior conceberam ou aprovaram ferramentas de avaliação para efetuar tal avaliação (mapa (b)). O final do pré-escolar e o início da primária são etapas cruciais, pois costumam corresponder ao período em que é iniciado o ensino das competências de literacia. Ambos os mapas indicam igualmente se os testes de diagnóstico e as ferramentas de avaliação se aplicam a todos os alunos ou apenas a grupos específicos, como alunos migrantes recém-chegados ou alunos com dislexia.

Como ilustra a figura (mapa (a)), em 16 sistemas educativos (de um total de 39) as autoridades educativas de nível superior recomendam ou exigem que as escolas realizem avaliações diagnósticas das competências dos alunos na língua de escolarização no final da educação pré-escolar e/ou no início do ensino primário. Metade destes sistemas avalia o total de alunos, enquanto a outra metade foca-se em grupos específicos de alunos. Em Malta e Suécia, é recomendado (ou exigido) às escolas que avaliem o conjunto da população escolar e também categorias específicas de alunos.

Os migrantes recém-chegados e/ou aqueles que não falam a língua de escolarização são os grupos de alunos mais testados (Chéquia, Grécia, Chipre, Malta, Suécia e Suíça). Outras categorias específicas visadas pelos testes de diagnóstico são os alunos que frequentam escolas em que mais de 30 % da população escolar é oriunda de áreas vulneráveis (Dinamarca); os alunos que pertencem a grupos vulneráveis, como a comunidade romani ou repatriados gregos (Grécia); os alunos com dislexia (Hungria e Suécia); e alunos cuja idade já ultrapassou o limite da idade escolar (Macedónia do Norte).

Na maioria dos sistemas educativos em que se recomenda ou exige a avaliação da competência dos alunos na língua de escolarização, as autoridades educativas de nível superior também conceberam ou aprovaram ferramentas de avaliação específicas. As exceções são a Alemanha, Luxemburgo, Polónia, Suíça e Noruega (mapa (b)). Ao invés, embora não sejam emitidas recomendações ou requisitos para realizar testes de diagnóstico no final da educação pré-escolar e/ou no início do ensino primário (mapa (a)), as autoridades educativas de nível superior na Comunidade germanófona da Bélgica e nos Países Baixos conceberam ou aprovaram ferramentas de avaliação dirigidas aos alunos cuja proficiência na língua de escolarização é inferior ao nível A2 do QECRL (Comunidade germanófona da Bélgica) e aos alunos dos 3 aos 4 anos (Países Baixos).

Figura E8: Avaliação da língua de escolarização no final da educação pré-escolar (CITE 0) e/ou no início do ensino primário (CITE 1), 2021/2022



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

Os testes/exames focados exclusivamente em competências de leitura excluem-se do âmbito da figura.

“O conjunto da população escolar” refere-se a toda a população escolar de uma determinada idade.

Para definições de “teste de diagnóstico”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)” e “autoridade (educativa) de nível superior”, ver o Glossário.

Nota específica relativa ao país

Bélgica (BE nl): a população-alvo do teste KOALA é toda a população de alunos de 5 anos à exceção dos alunos migrantes recém-chegados.

UMA MINORIA DE PAÍSES PROMOVE OU APOIA FINANCEIRAMENTE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA DE ALUNOS MIGRANTES RECÉM-CHEGADOS

Os alunos migrantes recém-chegados são um grupo específico de alunos que enfrenta uma série de desafios, os quais podem estar relacionados com o processo de migração (p. ex. abandonar o país natal e adaptar-se às novas regras do país de acolhimento), com as circunstâncias socioeconómicas e políticas gerais do país de acolhimento (p. ex. recursos dedicados à educação), e com as condições de participação na educação (p. ex. colocação de nível ou oferta linguística inadequadas, e ausência de apoio a nível social e emocional). Para lidar com esses desafios, a investigação atual defende a adoção de uma abordagem global na prestação de apoio – incluindo as medidas de apoio à aprendizagem de línguas – que tenha em conta as necessidades académicas, sociais e emocionais dos alunos migrantes recém-chegados (Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2019).

Porém, no contexto do presente relatório, centrado na aprendizagem de línguas, a ênfase é colocada nas medidas de apoio à aprendizagem de línguas, em particular aquelas que são promovidas ou financeiramente apoiadas pelas autoridades educativas de nível superior. As medidas de apoio à aprendizagem de línguas, que contribuem para desenvolver ambientes de aprendizagem ricos em termos linguísticos, não só beneficiam os alunos migrantes recém-chegados, que frequentemente



não falam a língua de escolarização, mas também o conjunto da população escolar (Comissão Europeia, 2018).

Como ilustra a Figura E9, em praticamente todos os países as autoridades educativas de nível superior apoiam financeiramente ou promovem pelo menos uma das seguintes medidas de apoio à aprendizagem de línguas:

- aulas complementares na língua de escolarização
- um currículo adaptado (isto é, um currículo cujos requisitos normais foram modificados)
- aulas de língua materna
- assistentes pedagógicos em sala de aula
- ensino bilingue das disciplinas (língua materna e língua de escolarização).

A medida de apoio linguístico mais disseminada, que se encontra implementada em quase todos os países europeus, é a oferta de aulas complementares na língua de escolarização durante o horário letivo. Em geral, a oferta destas aulas está limitada no tempo. Na Finlândia, a duração da oferta é particularmente longa: os alunos podem beneficiar da mesma durante 6 anos a partir do dia em que iniciam a escola. Só a Bulgária, Polónia, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Albânia, Macedónia do Norte e Noruega não reportam a existência desta oferta. Porém, à exceção da Albânia e Noruega, estes países organizam aulas complementares na língua de escolarização fora do horário letivo.

A oferta de aulas complementares na língua de escolarização fora das horas letivas é uma medida de apoio linguístico promovida ou apoiada financeiramente em pouco menos de dois terços dos sistemas educativos. Em alguns deles, o apoio à aprendizagem de línguas é proporcionado durante o verão, como sucede, por exemplo, em Malta. O curso de línguas de verão “Language to Go”, organizado pela Unidade de Aprendentes Migrantes, dirige-se especificamente aos alunos migrantes recém-chegados e àqueles que revelam dificuldades de aprendizagem em maltês e/ou inglês.

Em vários sistemas educativos, as autoridades educativas de nível superior financiam a oferta de aulas complementares na língua de escolarização sem especificar se devem ser organizadas durante ou fora do horário letivo. Este é, por exemplo, o caso na Comunidade flamenga da Bélgica, Estónia, Letónia e Países Baixos. Na Áustria, o plano escolhido para as aulas complementares depende dos resultados dos alunos na prova de competência linguística em alemão: aqueles que necessitam de muito apoio são ensinados fora do horário letivo, enquanto os que revelam necessidades moderadas recebem aulas adicionais durante as horas letivas.

Para além da oferta de aulas complementares na língua de escolarização, a introdução de um currículo adaptado é outra medida de apoio amplamente disponível para os alunos migrantes recém-chegados, que vigora em um pouco mais de metade dos países inquiridos.

A promoção ou apoio financeiro ao ensino da língua materna dos alunos migrantes recém-chegados é uma medida menos popular, sendo reportada por pouco mais de um terço dos países inquiridos. Em alguns casos, esta oferta depende do país de origem dos alunos e/ou da existência de acordos bilaterais entre o país de acolhimento e o país de origem (p. ex. Chéquia e Macedónia do Norte). Em Chipre, as aulas de língua materna são providenciadas através de um projeto nacional financiado pelos fundos estruturais da UE. Na Alemanha e Espanha, a disponibilização da oferta de língua materna depende dos *Länder* e das comunidades autónomas, respetivamente.

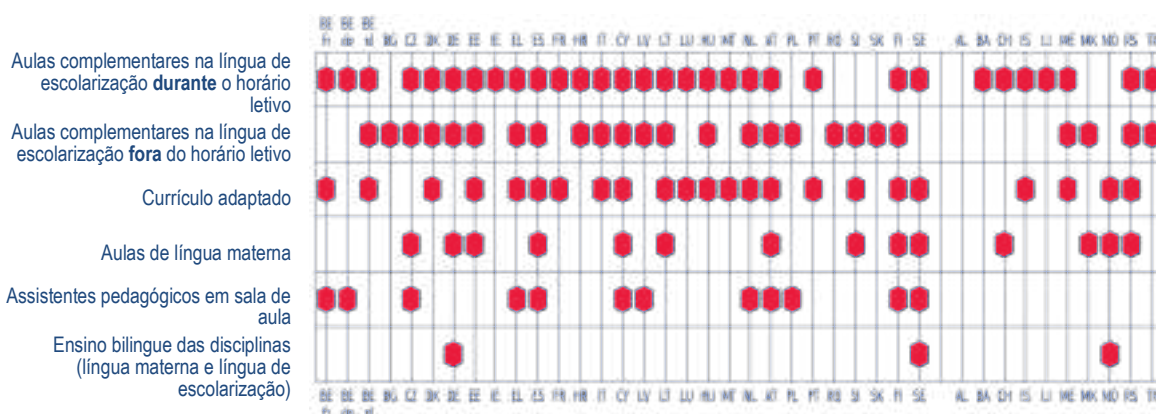
Em pouco menos de um terço dos sistemas educativos, recorre-se a assistentes pedagógicos nas salas de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos migrantes recém-chegados. Importa ainda

destacar que o trabalho deste pessoal de apoio educativo não se limita necessariamente a ajudar os alunos migrantes recém-chegados, podendo estar disponível para todos os alunos que necessitam desse apoio. Este é o caso, por exemplo, na Finlândia.

Por último, apenas três países (Alemanha, Suécia e Noruega) oferecem um ensino bilingue das disciplinas, incluindo a língua materna dos alunos e a língua de escolarização.

Ao considerar todas as medidas de apoio analisadas, só um país (a Albânia) não reporta a adoção de qualquer medida.

Figura E9: Medidas de apoio à aprendizagem de línguas para alunos migrantes recém-chegados nos ensinos primário e secundário inferior (CITE 1-2), 2021/2022



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

A figura mostra se as autoridades educativas de nível superior promovem ou apoiam financeiramente qualquer uma das medidas enumeradas de apoio à aprendizagem de línguas para alunos migrantes recém-chegados.

Quando os alunos migrantes recém-chegados frequentam aulas complementares durante o horário escolar, não participam nas aulas programadas para esse horário em que é ministrado o currículo regular aos outros alunos.

Quando os alunos migrantes recém-chegados frequentam aulas complementares fora do horário escolar, significa que frequentam estas aulas após as aulas programadas para ministrar o currículo regular a todos os alunos (incluindo eles próprios).

Um currículo adaptado refere-se a um currículo cujos requisitos normais foram modificados para responder às necessidades e circunstâncias particulares dos alunos migrantes recém-chegados.

Quando as autoridades educativas de nível superior financiam a oferta de aulas complementares na língua de escolarização sem especificar se a mesma deve ser organizada durante ou fora do horário letivo, ambas as opções são mostradas na figura.

Para definições de “língua de escolarização”, “Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)”, “alunos migrantes recém-chegados” e “autoridade (educativa) de nível superior”, ver o Glossário.

Notas específicas relativas aos países

Alemanha: a oferta de medidas de apoio depende dos *Länder*. A informação exposta representa as medidas de apoio mais comuns entre os 16 *Länder* no país.

Espanha: as medidas de apoio para alunos migrantes recém-chegados são decididas pelas comunidades autónomas. A figura representa as medidas que são adotadas no país, mas não necessariamente em cada comunidade autónoma.

Países Baixos: as escolas recebem fundos específicos quando acolhem alunos de origem migrante e são as escolas que decidem como utilizar esses fundos, que se encontram disponíveis durante o período em que vigora o estatuto de migrante, ou seja, 4 anos.

REFERÊNCIAS

Bergroth, M., Dražnik, T., Llompart Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K. e Sierens, S. (2022), *Linguistically Sensitive Teacher Education: Toolkit for reflection tasks and action research* (<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021018583>), último acesso: 13 de julho de 2022.

Comissão Europeia (2012), *First European Survey on Language Competences: Final report*, 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), *Study on educational support for newly arrived migrant children* (<http://bookshop.europa.eu/en/study-on-educational-support-for-newly-arrived-migrant-children-pbNC3112385/>), último acesso: 12 de novembro de 2021.

Comissão Europeia (2018), Commission staff working document accompanying the document proposal for a Council recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages, COM(2018) 272 final (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=SWD%3A2018%3A174%3AFIN>), último acesso: 15 de dezembro de 2022.

Comissão Europeia / EACEA / Eurydice (2015), *Languages in Secondary Education: An overview of national tests in Europe: 2014/15*, Relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Comissão Europeia / EACEA / Eurydice (2017), *Key data on teaching languages at school in Europe* – edição de 2017, Relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Comissão Europeia / EACEA / Eurydice (2018), *The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic diagrams*, Eurydice – Facts and Figures, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Comissão Europeia / EACEA / Eurydice (2019), *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*, Relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Comissão Europeia / EACEA / Eurydice (2020), *The Structure of the European Education Systems 2020/21: Schematic diagrams*, Eurydice – Facts and Figures, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Comissão Europeia / EACEA / Eurydice (2021a), *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe – 2020/21*, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Comissão Europeia / EACEA / Eurydice (2021b), *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2021: Overview of major reforms since 2015*, Relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Comissão Europeia / EACEA / Eurydice (2021c), *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*, Relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo.

Conselho da Europa (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), *The Language Dimension in All Subjects: A handbook for curriculum development and teacher training* (<https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf>), último acesso: 17 de maio de 2022.

Conselho da Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Publicação 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), *Comparative overview on recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe* (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8a70d336-9f16-4907-8908-d44d3cc690fe/language-en>), último acesso: 30 de janeiro de 2023.

Gerken, M. (2022), *Facilitating the implementation of the European Charter for Regional or Minority Languages through artificial intelligence* (<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), *The Language of Science Education: An expanded glossary of key terms and concepts in science teaching and learning* (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-6209-497-0.pdf>), último acesso: 8 de julho de 2022.

OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos) (2019a), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*, OECD 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), *Education interventions supporting newly arrived migrant and displaced children in their language learning needs*, NESET ad hoc reports, 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, a Ciência e a Cultura), (2012), *International Standard Classification of Education (ISCED 2011)* (<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-ISCED-2011-en.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

Aluno migrante recém-chegado: aluno nascido fora do seu atual país de residência com progenitores também nascidos fora do país de acolhimento, que tem idade escolar ou abaixo desta idade (segundo as regulamentações nacionais para a escolaridade obrigatória) e subsequentemente ingressa no sistema educativo formal do país anfitrião (Comissão Europeia, 2013).

Alunos de origem migrante: alunos que frequentam a escola num país que difere do seu país de origem, ou do país de origem de ambos os progenitores. Estes termos de referência englobam diversas situações legalmente distintas, incluindo as situações de refugiado, requerente de asilo, filho de trabalhadores migrantes, filho de nacionais de países terceiros com estatuto de residência a longo prazo, filho de trabalhadores de países fora da UE que não são residentes a longo prazo, crianças residentes em situação irregular e crianças de origem imigrante que não beneficiam necessariamente de disposições legais especificamente relacionadas com a educação. Esta definição não tem em consideração as minorias linguísticas que se instalaram num país há mais de duas gerações.

Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (CLIL / AICL): um termo geral para designar todos os tipos de educação bilingue ou de imersão. É necessário distinguir dois tipos de CLIL com base nas línguas utilizadas para ensinar disciplinas não linguísticas (outras disciplinas que não as línguas e sua literatura/cultura):

CLIL tipo A: oferta em que diferentes disciplinas não linguísticas são ensinadas numa língua designada no ► nível superior ► currículo central como uma ► língua estrangeira. O número de disciplinas não linguísticas ensinadas através da língua estrangeira pode variar. Em algumas escolas (caso 1), todas as disciplinas não linguísticas são ensinadas através da língua estrangeira. Noutras (caso 2), algumas disciplinas não linguísticas são ensinadas através da língua estrangeira e outras são ensinadas na língua principal ► língua de escolarização do país.

CLIL tipo B: Oferta em que as disciplinas não linguísticas são ensinadas através de uma ► língua regional ou minoritária, uma ► língua não territorial ou uma ► língua nacional (em países com mais de uma língua nacional), e de uma segunda língua, a qual poderá ser qualquer outra língua. Ao contrário da CLIL tipo A (caso 1), na CLIL tipo B, as disciplinas não linguísticas são sempre lecionadas em pelo menos duas línguas. Paralelamente ao método que inclui duas línguas, em alguns casos raros são utilizadas três (ou mais) línguas para ensinar diferentes disciplinas (p. ex. uma língua nacional, uma língua regional ou minoritária e uma língua estrangeira).

Autoridade (educativa) de nível superior: a autoridade de nível superior com responsabilidades pela educação num determinado país, geralmente localizada a nível nacional (estatal). No entanto, na Bélgica, Alemanha e Espanha, as *Communautés*, os *Länder* e as *Comunidades Autónomas*, respetivamente, são responsáveis por todos ou pela maior parte dos assuntos em matéria de educação e são tidos como a autoridade de nível superior nessa área. Por conseguinte, estas administrações são consideradas como a autoridade de nível superior para as áreas em que detêm a única responsabilidade, e para as áreas de responsabilidade partilhadas com o nível nacional (estatal), ambas são tidas como autoridades de nível superior.

Certificado: prova oficial de uma qualificação atribuída a um aluno ou estudante no final de uma determinada etapa ou de um curso completo de educação ou de formação. A atribuição de certificados pode basear-se em várias formas de avaliação; a realização de um exame final não é necessariamente um pré-requisito.

Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE): a classificação internacional de referência para a organização de programas de educação e qualificações relacionadas por níveis e áreas de estudo. Foi desenvolvida com vista a facilitar a comparabilidade das estatísticas e indicadores da educação entre os diferentes países, com base em definições uniformes e acordadas internacionalmente. A cobertura da CITE estende-se a todas as oportunidades de aprendizagem organizadas e contínuas destinadas a crianças, jovens e adultos, incluindo alunos com necessidades educativas especiais, independentemente das instituições ou organizações que as promovam ou a forma pela qual são organizadas.

A classificação atual – CITE 2011 (UNESCO UIS, 2012) – integra nove níveis, os quais começam no CITE 0 (educação da primeira infância e pré-escolar) e se estendem até ao CITE 8 (doutoramento ou nível equivalente).

O presente relatório cobre quatro níveis CITE (CITE 0–3), sendo que a investigação se centra no CITE 1–3. As principais características dos níveis em questão são as seguintes:

CITE 0: Educação da primeira infância e pré-escolar

Os programas de educação da primeira infância e pré-escolar caracterizam-se geralmente por uma abordagem holística e visam apoiar o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional inicial da criança e preparar as crianças de tenra idade para um ensino organizado fora do contexto familiar

Os programas de nível 0 da CITE dirigem-se a crianças com idade inferior à idade de ingresso no nível 1 da CITE. Existem duas categorias de programas de nível 0 da CITE: a educação da primeira infância e a educação pré-escolar. A primeira caracteriza-se por um conteúdo educativo desenvolvido para crianças mais novas (entre 0 e 2 anos), enquanto a segunda se destina a crianças com idade compreendida entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

CITE 1: Ensino primário / Ensino básico (1.º e 2.º ciclos)

Os programas do ensino primário são geralmente concebidos para proporcionar aos alunos competências fundamentais em leitura, escrita e matemática (ou seja, literacia e numeracia), e estabelecer uma base sólida para a aprendizagem e a compreensão de áreas essenciais do conhecimento, para o desenvolvimento pessoal e social e para a preparação para o ensino secundário inferior (3.º ciclo do ensino básico em Portugal). Estes programas privilegiam a aprendizagem a um nível básico de complexidade com pouca ou nenhuma especialização

Em geral, a idade habitual ou legal de admissão é de 5 anos no mínimo e de 7 anos no máximo. A maioria dos programas deste nível tem uma duração de seis anos, embora esta possa oscilar entre 4 e 7 anos. O ensino básico (1.º e 2.º ciclos) termina habitualmente entre os 10 e os 12 anos.

Em Portugal, corresponde aos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

CITE 2: Ensino secundário inferior / Ensino básico (3.º ciclo)

Os programas do nível 2 da CITE, ou do ensino secundário inferior destinam-se, regra geral, a completar os resultados da aprendizagem do nível 1 da CITE. Normalmente, o objetivo educativo é lançar as bases de uma aprendizagem ao longo da vida e de um desenvolvimento humano que os sistemas de ensino podem enriquecer, sistematicamente, através da criação de novas oportunidades educativas.

Alguns sistemas podem oferecer já programas de ensino vocacional no nível 2 da CITE, a fim de proporcionar às pessoas competências relevantes para o acesso ao mercado de trabalho.

O nível 2 da CITE inicia-se após 4 a 7 anos de ensino de nível 1 da CITE, sendo 6 anos a duração mais comum deste último nível. A idade de ingresso no nível 2 da CITE varia geralmente entre os 10 e os 13 anos (embora 12 anos seja a idade mais comum).

Em Portugal, corresponde ao 3.º ciclo do ensino básico.

CITE 3: Ensino secundário superior / Ensino secundário

Os programas de nível 3 da CITE, ou do ensino secundário superior, são concebidos normalmente para a conclusão do ensino secundário como preparação para o ensino superior, ou para proporcionar competências pertinentes para o emprego, ou para ambas as situações. Os programas deste nível oferecem aos estudantes um ensino mais variado, especializado e aprofundado do que os programas do nível 2 da CITE. São mais diferenciados, com um leque mais alargado de opções e modalidades disponíveis.

Os programas que compõem a segunda fase/fase final do ensino secundário podem ser programas gerais ou vocacionais do nível 3 da CITE. Alguns destes programas permitem um acesso direto ao nível 4 e/ou 5, 6 ou 7 da CITE.

O nível 3 da CITE tem início após 8 a 11 anos de escolaridade a contar do início do nível 1 da CITE. Os alunos iniciam este nível normalmente com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Os programas do nível 3 da CITE acabam geralmente 12 ou 13 anos após o início do nível 1 da CITE (ou por volta dos 17 ou 18 anos de idade).

Em Portugal, corresponde ao ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos).

Curriculo: um ► documento de orientação oficial emitido por ► autoridades de nível superior que contenham programas de estudo ou um dos seguintes elementos: conteúdo de aprendizagem, objetivos de aprendizagem, objetivos pedagógicos, orientações sobre a avaliação dos alunos ou programas de estudo. Num determinado momento, pode vigorar num sistema educativo mais de um tipo de documento de orientação que imponha diferentes níveis de obrigação às escolas.

Desenvolvimento profissional contínuo (DPC): no contexto deste relatório, o DPC refere-se à formação formal em serviço realizada pelos professores e/ou diretores de escola no decurso das suas carreiras e que lhes permite alargar, desenvolver e atualizar os seus conhecimentos, competências e atitudes. Inclui formação pedagógica ou focada nos conteúdos de uma disciplina. O DPC é oferecido em diferentes formatos, tais como cursos, seminários, observação de pares e apoio de redes de professores/profissionais. Em determinados casos, estas atividades podem conduzir a qualificações suplementares.

Documentos de orientação: diferentes tipos de documentos oficiais que contêm regulamentações, orientações e/ou recomendações para as instituições educativas.

Exame nacional: teste/exame normalizado organizado pelas ► autoridades educativas a nível superior e realizado sob a sua responsabilidade. Testes/exames normalizados são qualquer forma de exame que exige que todos os examinandos (1) respondam às mesmas perguntas (ou a perguntas selecionadas a partir de um banco comum de perguntas) e (2) sejam classificados de forma normalizada e consistente. Exames ou testes internacionais tais como SurveyLang estão fora do âmbito desta recolha de dados. Os exames concebidos a nível de escola também estão excluídos do âmbito desta recolha de dados, mesmo que tenham sido desenvolvidos com base num quadro de referência criado a nível central (Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2015).

Formação inicial de professores (FIP): período de estudos e de formação durante o qual os futuros docentes frequentam um programa de estudos académicos de base curricular e uma formação profissional (seja de forma integrada ou sequencial) para adquirir os conhecimentos e as

competências necessárias para o exercício da docência. Este período termina quando os futuros professores obtêm a qualificação para a docência.

Idade teórica dos alunos: no sistema de ensino, designa a idade normal dos alunos num determinado ano ou nível de escolaridade. Não são tidos em consideração fatores como um início precoce ou tardio, repetição de ano ou outras interrupções da escolaridade.

Língua clássica: uma língua antiga (como o latim ou o grego clássico) que já não é falada em nenhum país e, por conseguinte, é ensinada para outros fins que não a comunicação. Os objetivos de aprendizagem poderão incluir a aquisição de um saber mais profundo das raízes de uma língua moderna, que emergiu da língua clássica em questão, a leitura e a compreensão de textos originais da literatura antiga, ou a familiarização com a civilização que falava essa língua. Em alguns currículos, uma língua clássica é considerada como uma ► língua estrangeira.

Língua como disciplina obrigatória: qualquer língua designada como uma disciplina obrigatória no ► currículo ou outros ► documentos de orientação estabelecidos pelas ► autoridades educativas de nível superior. A expressão pode ser utilizada para referir situações em que todos os alunos num determinado programa de ensino ou num ano de escolaridade específico têm de aprender uma língua, ou pode ser utilizada no contexto particular de um currículo específico para diferentes ► percursos educativos.

Língua como um direito: qualquer língua especificada no ► currículo ou outros ► documentos de orientação estabelecidos pelas ► autoridades educativas de nível superior que os alunos têm o direito de escolher como uma disciplina. Este direito implica que as escolas devem assegurar a oferta que o aluno escolhe. No contexto das línguas estrangeiras e clássicas, a expressão pode ser usada para referir situações em que todos os alunos num programa de ensino específico ou num ano de escolaridade específico têm direito a escolher uma língua, ou pode ser utilizada no contexto particular de um currículo específico para diferentes ► percursos educativos.

Língua de escolarização: uma língua que é utilizada para lecionar os conteúdos do ► currículo e, de uma forma mais ampla, para fins de comunicação dentro ou fora do espaço escolar, com as partes interessadas como sejam os pais e as autoridades educativas.

Língua estrangeira: uma língua descrita como tal no ► currículo estabelecido pelas ► autoridades educativas de nível superior. A descrição utilizada baseia-se numa definição fundamentada em termos educacionais, não relacionada com o estatuto político de uma língua. Desse modo, determinadas línguas vistas como línguas regionais ou minoritárias numa perspetiva política podem ser incluídas no currículo como línguas estrangeiras. Da mesma forma, certas ► línguas clássicas podem ser consideradas como línguas estrangeiras em determinados currículos. As línguas estrangeiras também podem ser descritas como “línguas modernas” (para se distinguirem claramente das línguas clássicas), ou “segunda e terceira línguas” (em oposição à “primeira língua”, a qual pode ser usada para descrever a ► língua de escolarização em países com mais de uma ► língua nacional).

Língua falada em casa: a língua falada em casa pelos ► alunos de origem migrante. Difere da ► língua de escolarização. Em muitos casos, a língua falada em casa pelo aluno é a sua língua materna.

Língua nacional/estatal: qualquer língua com estatuto oficial em todo o país. Qualquer língua nacional é uma ► língua oficial.

Língua não territorial: uma língua “utilizada por nacionais do Estado que se distingue da língua ou línguas utilizadas pelo resto da população desse Estado mas que, embora tradicionalmente utilizada

dentro do território do Estado, não pode ser identificada com uma área geográfica particular do mesmo” (Conselho da Europa, 1992). Por exemplo, o romani é uma língua não territorial.

Língua oficial: uma língua usada para fins legais e de administração pública, dentro de uma área específica ou Estado. O estatuto oficial pode ser limitado a parte desse Estado, ou alargado a todo o território. Todas as ► línguas nacionais são línguas oficiais, mas nem todas as línguas com estatuto oficial são necessariamente línguas nacionais (por exemplo, o dinamarquês, com o estatuto de língua oficial na Alemanha, é uma ► língua regional ou minoritária, e não uma língua nacional).

Língua regional ou minoritária: uma língua que é “utilizada tradicionalmente no território de um Estado pelos cidadãos desse Estado que constituem um grupo numericamente inferior ao resto da população do Estado; é diferente da(s) ► língua(s) oficial(-ais) desse Estado (Conselho da Europa, 1992). Regra geral, estas são as línguas das populações com raízes étnicas nas áreas geográficas em questão ou que se fixaram nestas regiões há já várias gerações. As línguas regionais/minoritárias podem ter o estatuto de ► língua oficial, mas, por definição, este estatuto é limitado à área onde são faladas.

Linguagem académica: linguagem específica que difere léxica e gramaticalmente da linguagem do quotidiano, apresentando com frequência vocabulário especializado ou estruturas gramaticais especiais (p. ex. conectores frásicos) e que é utilizada para vários fins específicos, como por exemplo, para sintetizar, comparar e contrastar. Os alunos devem desenvolver as suas competências linguísticas académicas para uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos do ► currículo.

Percurso educativo: em alguns países, no nível secundário, os alunos são obrigados a escolher uma área de estudo especializada entre várias possibilidades ao seu dispor. Podem, por exemplo, ter de optar por estudos literários ou científicos ou escolher entre diferentes tipos de escolas, tais como o *Gymnasium* ou a *Realschule*, na Alemanha. Este conceito só se aplica a escolas do ensino regular. Não procura descrever ofertas educativas muito específicas, como ► CLIL, escolas experimentais e escolas de música.

Professor especialista: um professor qualificado para lecionar um número limitado de disciplinas (geralmente até três disciplinas). Isto inclui ou ► línguas estrangeiras apenas ou uma ou mais línguas estrangeiras e (uma) outra(s) disciplina(s).

Professor generalista: um professor (geralmente do ensino primário) que é qualificado para a leção de todas (ou quase todas) as disciplinas do currículo, incluindo ► línguas estrangeiras. Estes professores são responsáveis pelo ensino de uma língua estrangeira, independentemente de terem ou não recebido qualquer formação neste campo.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL): quadro de referência para a aprendizagem, ensino e avaliação das línguas desenvolvido pelo Conselho da Europa. O seu principal objetivo é facilitar a transparência e a comparabilidade na oferta de ensino e no reconhecimento das qualificações em línguas. O QECL apresenta uma descrição exaustiva das competências necessárias para comunicar numa ► língua estrangeira, os conhecimentos e as competências associadas, assim como os diferentes contextos de comunicação.

O QECL define seis níveis de proficiência, que abrangem desde o “Utilizador Elementar” ao “Utilizador Proficiente”:

- A1 (nível de iniciação - *breakthrough*)
- A2 (nível elementar - *waystage*)
- B1 (nível limiar - *threshold*)
- B2 (nível vantagem - *vantage*)
- C1 (nível de autonomia - *effective operational proficiency*)

- C2 (nível de mestria - *mastery*).

Permite medir o progresso dos aprendentes e utilizadores de línguas estrangeiras (Conselho da Europa, 2020).

Sensibilização para as línguas nas escolas: noção que se refere a uma abordagem multilingue e integral da escola que implica uma estratégia linguística abrangente e envolve uma reflexão contínua sobre a dimensão linguística em todas as facetas da vida escolar; implica também uma abordagem global ao ensino de todas as línguas nas escolas (a ► língua de escolarização, ► língua falada em casa (línguas maternas), ► línguas estrangeiras (incluindo ► línguas clássicas), etc.). Esta abordagem deve contar com a participação de todos os professores e líderes escolares e envolver pais, outros cuidadores e a comunidade local mais vasta. Mais concretamente, as escolas sensibilizadas para as línguas valorizam a diversidade linguística dos seus aprendentes, reconhecem as suas competências linguísticas iniciais e utilizam-nas como um recurso de aprendizagem. As escolas que estão conscientes da importância das línguas apoiam todos os professores a gerir a utilização de linguagem específica nas respetivas disciplinas, incluindo a sensibilização para os diferentes registos linguísticos e vocabulário (Comissão Europeia, 2018).

Teste de diagnóstico: “Teste destinado a avaliar os pontos fortes de um aluno e as áreas a desenvolver. ... [É] um meio para descobrir qual o nível de apoio ou de desafio que o aluno necessita. Um teste de diagnóstico constitui frequentemente o primeiro passo no desenvolvimento de um plano de aprendizagem individual. Em geral, é realizado quando o aprendente inicia o seu programa de estudos e os seus resultados são por vezes denominados como “comportamento inicial” ou ponto de partida” (Wallace, 2015). Os testes de diagnóstico podem ser nacionais/estandardizados ou podem ser definidos pelas próprias escolas e professores.

Base de dados internacional do PISA 2018

O PISA é um inquérito internacional conduzido sob os auspícios da OCDE com o objetivo de avaliar os níveis de desempenho dos alunos de 15 anos em literacia da leitura, numeracia e literacia científica. O inquérito baseia-se em amostras representativas de alunos de 15 anos que frequentam o ensino secundário inferior ou o ensino secundário superior (CITE 2 ou 3), dependendo da estrutura do sistema educativo. Para além da medição do desempenho, o estudo internacional PISA também recolhe informação através de questionários que identificam variáveis relativas aos contextos escolares e familiares, variáveis essas que podem contribuir para a interpretação dos resultados do estudo. Todos os indicadores cobrem quer as escolas públicas quer as escolas privadas, sejam estas subvencionadas ou não.

O estudo PISA tem uma periodicidade de três anos, tendo o primeiro sido realizado em 2000. Os ciclos seguintes foram conduzidos em 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018. Entre os países participantes no presente relatório, apenas Listenstaine não participou na recolha de dados para o PISA 2018.

O processo de amostragem envolveu a seleção de escolas e, posteriormente, de alunos. Procurou oferecer a cada aluno a mesma probabilidade de ser selecionado, independentemente da dimensão ou da localização da escola que frequenta. Para tal, foram selecionadas escolas por amostragem aleatória sistemática proporcional (*probability proportional to size*) ao número de alunos de 15 anos. Dentro de uma escola, constituiu-se uma amostra com um número fixo de alunos. Este procedimento visa limitar a variabilidade da probabilidade de um aluno fazer parte da amostra.

Quando os dados são utilizados para aplicar a toda a população de um país, é essencial cumprir com uma série de requisitos rigorosos, como a análise EP (estimativa de erros derivados da amostragem), o que faz com que uma diferença perceptível entre dois itens de dados possa ser considerada insignificante em termos estatísticos (veja também a explicação em "Termos estatísticos").

Os valores da UE (estimativas da população) apresentados neste relatório são médias ponderadas das estimativas da população dos países/regiões da UE que participaram no PISA 2018. Isto significa que o contributo de cada país para o cálculo do indicador estatístico no conjunto da Europa é proporcional à dimensão do país, isto é, ao número de alunos de 15 anos com valores não ausentes.

A base de dados do PISA 2018 está disponível no sítio da OCDE (<http://www.OCDE.org/pisa/data/>).

Os questionários do PISA 2018 também se encontram disponíveis no sítio da OCDE (<https://www.OCDE.org/pisa/data/2018database/>).

Base de dados do TALIS 2018

O TALIS é um inquérito internacional conduzido sob os auspícios da OCDE e que se centra nas condições de trabalho dos professores e ambientes de aprendizagem nas escolas. Os principais temas abordados são a liderança escolar; a formação para a docência; a avaliação e *feedback* aos professores; as convicções, atitudes e práticas pedagógicas dos professores; as perceções de autoeficácia reportadas pelos professores; a sua satisfação no trabalho e o clima de escola e salas de aulas em que trabalham; e, por último, a mobilidade transnacional dos professores.

O inquérito foca-se sobretudo em docentes do ensino secundário inferior (CITE 2) e baseia-se em questionários aos professores e diretores de escola. Todos os indicadores cobrem tanto as escolas públicas como as privadas, sejam estas subvencionadas ou não. O primeiro ciclo do TALIS decorreu em 2008, e o segundo em 2013. Os dados mais recentes provêm do terceiro ciclo do inquérito (2018). Atualmente, a OCDE prepara o TALIS 2024.

O presente relatório utiliza dados relativos à formação de professores e à sua mobilidade transnacional. Os dados sobre a formação de professores cobrem 26 sistemas educativos em 25 países que participaram neste relatório e responderam ao TALIS 2018. Os dados sobre a mobilidade transnacional dos professores estão disponíveis para um menor número de sistemas educativos (23). Este relatório também apresenta dados de tendências baseados nos ciclos de 2013 e 2018 do TALIS. Estes dados referem-se aos 17 sistemas educativos que participaram em ambos os ciclos.

O procedimento normalizado de amostragem envolveu a seleção de 200 escolas por país e 20 professores (por escola) do nível secundário inferior (CITE 2).

Quando os dados são utilizados para aplicar a toda a população de um país, é essencial cumprir com uma série de requisitos rigorosos, como a análise EP (estimativa de erros derivados da amostragem), o que faz com que uma diferença perceptível entre dois itens de dados possa ser considerada insignificante em termos estatísticos (veja também as explicações em "Termos estatísticos").

Os valores da UE (estimativas da população) apresentados neste relatório são médias ponderadas dos valores dos países/regiões da UE que participaram no TALIS em 2018. Isto significa que o contributo de cada país para o cálculo do indicador estatístico a nível europeu é proporcional à dimensão do país, isto é, ao número de professores do CITE 2 com valores não ausentes.

Os dados do TALIS 2018 estão disponíveis no sítio da OCDE (<https://www.OCDE.org/education/talis/talis-2018-data.htm>).

Os questionários do TALIS 2018 também se encontram disponíveis no sítio da OCDE (<https://www.OCDE.org/education/school/talis2018questionnaires.htm>).

Termos estatísticos

Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE): ver o Glossário.

Erro padrão (EP): os estudos PISA 2018 e TALIS 2018, à semelhança de outros inquéritos em larga escala na área da educação (anteriores estudos PISA e TALIS da OCDE, o *International Association for the Evaluation of Educational Achievement's Progress in International Reading Literacy Study* e *Trends in International Mathematics and Science Study* surveys, etc.), só examinam uma amostra representativa das populações-alvos. Em geral, para uma dada população, há um número infinito de amostras possíveis. De uma amostra para outra, as estimativas realizadas para um parâmetro da população (uma percentagem, uma média, etc.) podem variar. O erro padrão associado a qualquer estimativa de um parâmetro populacional quantifica esta incerteza amostral. Com base neste parâmetro estimado e no respetivo erro padrão, é possível criar o intervalo de confiança que reflete o grau de variação do valor calculado numa amostra. Assim, supondo uma média estimada de 50 e um EP de 5, o intervalo de confiança, com um erro de tipo I de 5 %, é equivalente a $[50 - (1,96 \times 5); 50 + (1,96 \times 5)]$, ou seja, aproximadamente [40; 60]. Por conseguinte, se a média da população se situar nesse intervalo, pode dizer-se que há apenas 5 hipóteses em 100 de estar errado.

Todos os erros padrão registados neste relatório foram calculados usando métodos de reamostragem e seguindo a metodologia dos vários documentos técnicos dos estudos PISA e TALIS. Os erros padrão (EP) dos dados do inquérito encontram-se enumerados no Anexo 1.

Significância estatística. Refere-se ao nível de confiança de 95 %. Por exemplo, uma diferença significativa é uma diferença estatisticamente significativa num nível de confiança de zero a 95%.

ANEXOS

ANEXO 1: DADOS ESTATÍSTICOS DETALHADOS

Capítulo A

Percentagem de alunos de 15 anos que em casa falam habitualmente uma língua diferente da língua de escolarização, 2018 (dados para a Figura A2) e diferenças entre 2003 e 2015, 2003 e 2018 e 2015 e 2018

	UE	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
EP	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
Δ2003–2015	:	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
EP	:	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
Δ2003–2018	:	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
EP	:	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
Δ2015–2018	:	-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
EP	:	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	:	1,13	0,62	0,60	0,33
	MT	NL	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
EP	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
Δ2003–2015	:	-7,4	9,8	0,9	1,4	:	:	4,9	3,1	8,2		:	:	14,0	4,0	:	:	3,9	:	5,4
EP	:	1,42	1,20	0,18	0,35	:	:	1,00	0,57	1,28		:	:	1,38	0,43	:	:	0,80	:	1,26
Δ2003–2018	:	-4,8	11,5	1,5	1,7	:	:	4,8	4,7	10,0		:	:	14,9	5,5	:	:	5,1	:	5,2
EP	:	1,49	1,17	0,30	0,40	:	:	1,07	0,54	1,25		:	:	1,39	0,50	:	:	0,77	:	1,17
Δ2015–2018	-4,9	2,6	1,7	0,6	0,2	0,4	2,3	-0,1	1,6	1,9		:	:	0,9	1,6	1,1	1,4	1,1	:	-0,2
EP	0,74	0,98	1,31	0,33	0,44	0,62	0,60	0,97	0,72	1,48		:	:	1,69	0,58	0,35	0,52	0,81	:	1,37

Δ Diferença entre anos de referência específicos

Fonte: Eurydice, com base no PISA 2018, 2015 e 2003.

Notas explicativas

Dados calculados com base na questão “Que língua falas habitualmente em casa?” (ST16Q01(31) no PISA 2003, e ST022Q01TA no PISA 2015 e 2018). A categoria “Língua do teste” é usada como *proxy* para falar em casa a mesma língua que na escola.

Ao analisar as diferenças entre 2003 e 2015, 2003 e 2018, e 2015 e 2018, os valores que são significativamente diferentes ($p < 0,05$) de zero são indicados a negrito.

Ver também as notas explicativas para a Figura A2 no Capítulo A.

Percentagens de alunos de 15 anos imigrantes e não imigrantes, segundo a língua falada em casa, 2018 (dados para a Figura A3)

%	UE	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	:
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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	:
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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 Alunos imigrantes que em casa falam habitualmente uma língua diferente da língua de escolarização

B Alunos imigrantes que em casa falam habitualmente a língua de escolarização

C Alunos não imigrantes que em casa falam habitualmente uma língua diferente da língua de escolarização

D Alunos não imigrantes que em casa falam habitualmente a língua de escolarização

Fonte: Eurydice, com base no PISA 2018.

Notas explicativas

Ver as notas explicativas para a Figura A3 no Capítulo A.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura A3 no Capítulo A.

Percentagem de alunos de 15 anos que frequentam escolas onde mais de 25 % dos alunos falam habitualmente em casa uma língua diferente da língua de escolarização, 2018 (dados para a Figura A4)

	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	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	48,3	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.

Notas explicativas

Ver as notas explicativas para a Figura A4 no Capítulo A.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura A4 no Capítulo A.

Capítulo C, Secção I

Percentagem de alunos a aprender línguas estrangeiras (LE) no ensino primário (CITE 1), segundo o número de línguas, 2020 (dados para a Figura C1a)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 LE	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 LE	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 LE	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 LE	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 LE	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 LE	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 em dados do Eurostat/UOE data [educ_uae_lang02] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

Para a explicação sobre os cálculos e dados, ver as notas explicativas para as Figuras C1a e C1b no Capítulo C. Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para as Figuras C1a e C1b no Capítulo C.

Percentagem de alunos a aprender pelo menos uma língua estrangeira no ensino primário (CITE 1), segundo a idade, 2020 (dados para a Figura C1b)

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

Nota explicativa

Para a explicação relativa aos cálculos e à recolha de dados por idades, ver as notas explicativas para as Figuras C1a e C1b no Capítulo C.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para as Figuras C1a e C1b no Capítulo C.

Percentagem de alunos a aprender pelo menos uma língua estrangeira no ensino primário (CITE 1), 2013 e 2020 (dados para a Figura C2)

%	UE	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 em dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

Para a explicação relativa aos cálculos e dados, ver as notas explicativas para a Figura C2 no Capítulo C.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C2 no Capítulo C.

Percentagem de alunos a aprender línguas estrangeiras (LE) no ensino secundário inferior (CITE 2), segundo o número de línguas, 2020 (dados para as Figuras C3 e C4)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 LE	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 LE	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	20,8	:	90,4
0 LE	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 LE	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 LE	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 LE	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 em dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

Para a explicação relativa aos cálculos e aos dados, ver as notas explicativas para a Figura C3 no Capítulo C.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C3 no Capítulo C.

Percentagem de alunos a aprender duas ou mais línguas estrangeiras (LE) no ensino secundário inferior (CITE 2), 2013 (dados para a Figura C4)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 LE	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 em dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Nota explicativa

Para a explicação relativa aos cálculos e aos dados, ver as notas explicativas para a Figura C4 no Capítulo C.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C4 no Capítulo C.

Percentagens de alunos a aprender línguas estrangeiras (LE) no ensino secundário superior (CITE 3) geral (ger) e profissional (pro), segundo o número de línguas, 2020 (dados para as Figuras C5 e C6)

		%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 LE	Ger	60,0	72,1	X	100,0	72,6	98,8	45,0	58,7	97,6	12,2	0,9	27,4	99,6	94,3	24,7	38,8	82,6	38,3	100,0	74,9	
	Pro	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 LE	Ger	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	
	Pro	46,9	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 LE	Ger	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	

	Pro	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 LE	Ger	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
	Pro	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 LE	Ger	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
	Pro	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 LE	Ger	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
	Pro	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 em dados do Eurostat/UE [educ_uae_lang02] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

Para obter uma explicação sobre os cálculos, dados agregados da UE e dados nacionais, ver as notas explicativas para a Figura C5 no Capítulo C.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C5 no Capítulo C.

Percentagens de alunos a aprender duas ou mais línguas estrangeiras (LE) no ensino secundário superior (CITE 3) geral (ger) e profissional (pro), 2013 (dados para a Figura C6)

	%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 LE	Ger	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	46,1
	Pro	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
	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 LE	Ger	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
	Pro	0,0	12,7	22,3	64,9	9,2	96,6	32,6	66,5	88,6	11,3	X	:	X	15,8	:	X	:	:	:	X

Fonte: Eurydice, com base em dados do Eurostat/UE [educ_uae_lang02] (extraídos a 15 de setembro de 2022).

Notas explicativas

Os dados agregados da UE para o CITE 3 profissional foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Para obter notas metodológicas relacionadas com os dados, ver https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx.

Para obter uma explicação sobre os cálculos, ver as notas explicativas para a Figura C6 no Capítulo C.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C6 no Capítulo C.

Número médio de línguas estrangeiras aprendidas por aluno nos ensinos primário e secundário (CITE 1–3), 2020 (dados para a Figura C7)

N.º médio	UE	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
N.º médio	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 em dados do Eurostat/UE [educ_uae_lang03] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

Para obter uma explicação sobre os cálculos, dados agregados da UE e dados nacionais, ver as notas explicativas para a Figura C7 no Capítulo C.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C7 no Capítulo C.

Capítulo C – Secção II

Língua estrangeira mais aprendida e percentagem de alunos a aprendê-la, ensinos primário e secundário (CITE 1–3), 2020 (dados para a Figura C8)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE 1	eng 84,1	nld 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
CITE 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
CITE 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
CITE 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
CITE 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
CITE 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 em dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

Ao referir-se às línguas, o Quadro utiliza os códigos ISO 639-3.

Os dados agregados da UE mostram a percentagem de alunos a aprender uma língua estrangeira em relação ao total de alunos de um determinado nível da CITE. Baseia-se na população de referência de todos os alunos da UE, excluindo o país (ou países) onde a língua em questão não é considerada como uma língua estrangeira.

Os dados agregados da UE de 2020 para o nível 3 da CITE foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Desse modo, devem consultar-se as notas metodológicas relacionadas com os dados: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadatas/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx.

Outras línguas que não o inglês encontram-se sombreadas.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parêntesis cobrem apenas o ensino secundário superior geral.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C8 no Capítulo C.

Percentagens de alunos a aprender inglês nos ensinos primário e secundário (CITE 1–3), 2020 (dados para a Figura C9)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE 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
CITE 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
CITE 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
CITE 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
CITE 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
CITE 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 em dados do Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

Para obter uma explicação sobre os dados agregados da UE, ver as notas explicativas neste anexo relacionadas com os dados da Figura C8.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C9 no Capítulo C.

Segunda língua estrangeira mais aprendida e percentagem de alunos a aprendê-la, ensinos primário e secundário (CITE 1–3), 2020 (dados para a Figura C10)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE 1	fra 5,5	eng 13,3	X	0,0*	rus 4,3	deu 1,1	:	fra 2,6	est 20,7	:	fra 19,2	fra 19,1	deu 3,1	deu 20,4	deu 1,9	fra 2,3	rus 13,3	deu 0,4	fra 83,2	deu 18,9
CITE 2	fra 30,6	nld 47,3	X	eng 65,7	rus 10,1	deu 47,6	deu 76,5	fra 23,1	rus 64,7	spa 21,3	fra 47,8	fra 41,3	spa 54,6	deu 44,1	fra 60,4	fra 82,7	rus 58,1	rus 59,3	deu fra 100,0	deu 29,1
CITE 3	deu 20,0	nld 59,2	X	eng 88,8	deu 26,8	deu 37,8	deu 17,2	spa 11,9	rus 44,9	(deu) (19,0)	fra 3,8	fra 18,0	spa 59,3	deu 34,9	fra 23,5	fra 25,5	rus 51,8	rus 24,8	fra 85,4	deu 41,0
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CITE 1	ita 2,4	deu 0,6	slv 0,7	deu 5,0	fra 0,4	fra 10,7	deu 2,1	slk 6,0	swe 18,4	spa 8,6	X	deu 5,8	X	dan 20,7	0,0	X	0,0	0,0	:	X
CITE 2	ita 55,1	fra 55,3	fra 3,8	deu 40,6	fra 71,2	fra 80,3	deu 21,3	deu 32,3	swe 92,5	spa 45,9	X	deu 76,5	X	dan 95,7	eng fra 100,0	X	deu 59,6	spa 31,2	:	X
CITE 3	ita 25,4	deu 21,4	fra 15,2	deu 62,9	spa 7,2	fra 85,0	deu 37,0	deu 36,8	swe 89,4	spa 28,6	X	deu 38,1	X	dan* 24,9*	fra 91,9	X	deu 30,8	spa 11,7	:	X

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

Notas explicativas

Ao referir-se às línguas, o Quadro utiliza os códigos ISO 639-3.

Para obter uma explicação sobre os dados agregados da UE, ver as notas explicativas neste anexo relacionadas com os dados da Figura C8.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parêntesis cobrem apenas o ensino secundário superior geral.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C10 no Capítulo C.

Percentagem de alunos a aprender outras línguas que não o inglês, francês, alemão e espanhol (em que pelo menos 10 % dos alunos aprendem outras línguas) nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2020 (dados para a Figura C11)

%	BE fr	BG	CZ	EE	HR	LV	LT	MT	AT	PL	SI	SK	FI	IS
CITE 1	nld 33,1	—	—	rus 15,5	est 20,7	rus 13,3	—	—	—	—	—	—	swe 18,4	dan 20,7
CITE 2	nld 47,3	rus 10,1	rus 13,4	rus 64,7	est 22,0	ita 10,6	rus 58,1	rus 59,3	ita 55,1	—	—	rus 12,9	swe 92,5	dan 95,7
CITE 3 geral	nld 72,7	rus 24,2	rus 11,4	rus 67,0	est 18,1	ita 22,7	rus 56,7	rus 29,9	ita 34,6	ita 15,0	rus 11,5	ita 10,6	rus 18,1	dan* 32,4*

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

Notas explicativas

Ao referir-se às línguas, o Quadro utiliza os códigos ISO 639-3.

O Quadro representa países em que pelo menos 10 % dos alunos (no mínimo, num nível de ensino) aprendem outras línguas estrangeiras que não o inglês, francês, alemão e espanhol. Não são representados outros países.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C11 no Capítulo C.

Percentagem de alunos a aprender inglês nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2013 e 2020 (dados para a Figura C12)

	%	UE	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	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
CITE 3 geral	2020	95,7	90,7	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
	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	CH	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
CITE 3 geral	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 em dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

Para obter uma explicação sobre os dados agregados da UE, ver as notas explicativas neste anexo relacionadas com os dados da Figura C8.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parêntesis cobrem o ensino geral e o ensino secundário superior profissional.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C12 no Capítulo C.

Percentagem de alunos a aprender francês nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2013 e 2020 (dados para a Figura C13)

	%	UE	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	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
CITE 3 geral	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	CH	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
CITE 3 geral	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	9,0*	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 em dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

Para obter uma explicação sobre os dados agregados da UE, ver as notas explicativas neste anexo relacionadas com os dados da Figura C8.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parêntesis cobrem o ensino geral e o ensino secundário superior profissional.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C13 no Capítulo C.

Percentagem de alunos a aprender alemão nos ensinos primário e secundário geral (CITE 1–3), 2013 e 2020 (dados para a Figura C14)

	%	UE	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
CITE 3 geral	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
CITE 3 geral	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 em dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

Para obter uma explicação sobre os dados agregados da UE, ver as notas explicativas neste anexo relacionadas com os dados da Figura C8.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parêntesis cobrem o ensino geral e o ensino secundário superior profissional.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C14 no Capítulo C.

Percentagem de alunos a aprender espanhol no ensino secundário geral (CITE 2–3), 2013 e 2020 (dados para a Figura C15)

	%	UE	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
CITE 3 geral	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
CITE 3 geral	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 em dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

Para obter uma explicação sobre os dados agregados da UE, ver as notas explicativas neste anexo relacionadas com a Figura C8.

Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parêntesis cobrem o ensino geral e o ensino secundário superior profissional.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C15 no Capítulo C.

Percentagem de alunos a aprender inglês no ensino secundário superior geral e profissional (CITE 3), 2020 (dados para a Figura C16)

%	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Geral	95,7	90,7	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
Profissional	79,2	59,9	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	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Geral	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
Profissional	100,0	68,9	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 em dados do Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (extraídos a 15 de dezembro, 2022).

Notas explicativas

Os dados agregados da UE de 2020 para a CITE 3 profissional foram assinalados como “a definição difere, ver metadados”. Desse modo, devem consultar-se as notas metodológicas relacionadas com os dados: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx.

Para detalhes adicionais sobre os dados agregados da UE, ver as notas explicativas relacionadas com a Figura C8 neste anexo. Os dados com asteriscos são de 2019 (em vez de 2020).

Os dados entre parêntesis cobrem o ensino geral e o ensino secundário superior profissional.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura C16 no Capítulo C.

Capítulo D, Secção I

Percentagem de professores no ensino secundário inferior (CITE 2) que concluíram a FIP que incluiu o ensino em ambientes multiculturais e multilingues, total e por faixa etária, 2018 (dados para a Figura D3)

%	UE		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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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.

Notas explicativas

Dados baseados nas respostas dos professores à questão 2, “Qual é a sua idade?” e à questão 6 (opção (f)) do TALIS 2018, “Os seguintes elementos fizeram parte da sua qualificação <educação ou formação> formal?”. As respostas à questão 2 foram ordenadas por grupo etário. Ao considerar a percentagem total de professores no ensino secundário inferior que concluíram a FIP que incluiu o ensino em ambientes multiculturais e multilingues, as diferenças estatisticamente significativas em relação ao valor da UE são indicadas a negrito.

Ao considerar as diferenças entre os dois grupos etários (< 35 anos e ≥ 35 anos), os valores que são significativamente diferentes ($p < 0,05$) de zero são indicados a negrito.

UE inclui inquiridos de todos os países atualmente na UE que participaram no TALIS em 2018.

Percentagem de professores no ensino secundário inferior (CITE 2) que frequentaram atividades de DPC focadas no ensino em ambientes multiculturais e multilingues, 2018 (dados para a Figura D3)

%	UE		BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
DPC	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
EP	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
DPC	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
EP	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.

Notas explicativas

Ver as notas explicativas para a Figura D3 no Capítulo D.

Capítulo D, Secção II**Percentagem de professores no ensino secundário inferior (CITE 2) que se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais, 2018 (dados para a Figura D6)**

	UE	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
EP	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	36,0	33,5	38,4	28,9	40,7	50,1	55,5	38,4	33,1	29,4	27,9	63,5
EP	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	76,2	62,1	54,0	85,5	55,6	39,3	69,2	55,3	66,3	63,9	85,8	20,7
EP	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	55,7	31,4	29,3	56,5	33,9	32,0	47,3	28,7	48,7	39,0	80,1	8,9
EP	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.

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores às questões 15 e 56 do TALIS 2018: “Leciona as seguintes categorias de disciplinas no atual ano letivo?” e “Já alguma vez se ausentou do país no âmbito da sua carreira profissional enquanto docente ou durante a sua formação para a docência?”.

Os professores de línguas estrangeiras são aqueles que escolheram a opção (e) para a pergunta 15. Os professores de outras disciplinas são aqueles que não escolheram a opção (e) para a questão 15 e assinalaram outra opção de (a) a (i). Os professores em situação de mobilidade são aqueles que responderam “sim” a pelo menos uma das situações de mobilidade (opções (a)–(e)).

UE inclui inquiridos de todos os países atualmente na UE que responderam às questões relacionadas com a mobilidade no TALIS em 2018.

Diferenças entre 2018 e 2013 na percentagem de professores de línguas estrangeiras modernas no ensino secundário inferior (CITE 2) que se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais (dados para a Figura D6)

	Média dos 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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	5,30	4,53	4,28	3,07	3,16	2,52	2,94	3,06	3,30

Δ Diferença entre anos de referência específicos

Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018 e 2013.

Notas explicativas

"Média dos 17" refere-se aos 17 países (ou sistemas educativos) com inquiridos para as questões relativas à mobilidade transnacional no TALIS 2013 e 2018.

Ver também as notas explicativas para a Figura D6 no Capítulo D.

Diferenças entre 2018 e 2013 na percentagem de professores de outras disciplinas no ensino secundário inferior (CITE 2) que se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais (dados para a Figura D6)

	Média dos 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
EP	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
EP	0,37	0,94	1,20	1,54	1,26	1,06	0,78	0,72	0,89
Δ 2018–2013	16,3	17,4	19,4	19,6	20,0	14,2	17,8	18,9	14,7
EP	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
EP	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
EP	1,35	2,43	1,78	0,96	1,21	1,25	1,36	1,40	1,49
Δ 2018–2013	27,0	18,2	23,8	18,3	14,8	11,3	11,4	7,2	9,2
EP	2,39	3,00	2,53	1,44	2,19	1,72	2,20	2,17	2,38

Δ Diferença entre anos de referência específicos

Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018 e 2013.

Notas explicativas

Ver as notas explicativas abaixo do Quadro anterior deste anexo, assim como as notas para a Figura D6 no Capítulo D.

Percentagem de professores de línguas estrangeiras no ensino secundário inferior (CITE 2) que se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais com o apoio de um programa de mobilidade, 2018 (dados para a Figura D8)

	UE	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
EP	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
EP	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
EP	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	:
EP	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.

Notas explicativas

Ver as notas explicativas para a Figura D8 no Capítulo D.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas específicas relativas aos países para a Figura D8 no Capítulo D.

Diferenças entre 2018 e 2013 na percentagem de professores de línguas estrangeiras no ensino secundário inferior (CITE 2) que se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais com o apoio de um programa de mobilidade, (dados para a Figura D8)

	Média dos 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
Programa da UE de 2018	27,2	13,7	37,6	26,9	51,8	33,3	16,6	25,0	16,7
EP	0,71	2,14	2,18	2,93	3,25	2,09	2,22	3,28	2,07
Programa da UE de 2013	25,1	17,1	37,5	24,3	41,1	35,2	9,3	12,7	15,2
EP	0,89	2,85	2,31	2,33	2,44	2,51	1,81	2,52	1,88
Δ 2018–2013	2,1	–3,4	0,1	2,7	10,8	–1,8	7,2	12,3	1,5
EP	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
EP	0,67	2,00	1,59	1,60	2,19	1,55	2,11	2,41	1,27
Programa nacional ou regional de 2013	11,1	:	13,2	:	26,1	19,9	:	22,2	:
EP	0,53	:	1,43	:	2,59	1,76	:	2,75	:
Δ 2018–2013	4,3	:	10,2	:	7,5	1,7	:	–2,1	:
EP	0,86	:	2,13	:	3,39	2,34	:	3,66	:
	CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
Programa da UE de 2018	34,2	55,8	27,9	37,7	59,3	33,2	37,6	24,2	40,9
EP	4,84	5,63	3,69	2,45	3,40	2,36	2,55	2,43	3,19
Programa da UE de 2013	40,7	61,2	27,3	45,6	49,7	25,8	38,8	21,0	29,0
EP	4,64	3,10	3,92	4,56	3,97	2,24	2,78	1,93	2,24
Δ 2018–2013	–6,5	–5,3	0,6	–7,9	9,6	7,4	–1,2	3,3	11,9
EP	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
EP	5,76	3,46	2,10	2,37	3,01	2,04	1,96	1,69	2,38
Programa nacional ou regional de 2013	:	22,6	:	:	:	12,7	13,5	:	20,1
EP	:	3,64	:	:	:	1,81	2,03	:	2,59
Δ 2018–2013	:	6,6	:	:	:	2,6	3,5	:	–5,0
EP	:	5,02	:	:	:	2,72	2,82	:	3,52

Δ Diferença entre anos de referência específicos

Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018 e 2013.

Notas explicativas

Dados baseados nas respostas dos professores às questões 15 e 56 do TALIS 2018 e 15 e 48 do TALIS 2013: “Leciona as seguintes categorias de disciplinas no atual ano letivo?” e “Já alguma vez se ausentou do país no âmbito da sua carreira profissional enquanto docente ou durante a sua formação para a docência?”, opção (b) em 2018 e (c) em 2013, “enquanto docente, num programa da UE”, e (c) em 2018 e (d) em 2013, “enquanto docente, num programa a nível regional ou nacional”. Os professores podem ter utilizado ambos os tipos de programas.

Os professores de línguas estrangeiras são aqueles que escolheram a opção (e) para a questão 15. Os professores em mobilidade são aqueles que responderam “sim” a pelo menos uma das opções (a)–(e) na questão 56 em 2018 e (b)–(f) em 2013.

A “média dos 17” refere-se aos 17 países (ou sistemas educativos) com inquiridos para as questões sobre a mobilidade transnacional no TALIS 2013 e 2018.

Ao considerar as diferenças entre 2018 e 2013, os valores significativamente diferentes ($p < 0.05$) de zero são indicados a negrito.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE nl), Dinamarca, França, Itália, Chipre, Países Baixos, Portugal, Roménia e Suécia: a amostra foi insuficiente (menos de 5 escolas diferentes ou de 30 professores) para a categoria “programas nacionais ou regionais” em 2013.

Percentagem de professores de línguas estrangeiras em mobilidade no ensino secundário inferior (CITE 2), segundo o motivo profissional para ir para o estrangeiro, 2018 (dados para a Figura D9)

	UE		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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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	:
EP	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	:
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	2,50	5,30	3,00	2,41	2,04	3,83	2,43	2,43	2,57	2,76	5,05

A Aprender línguas **B** Estudar como parte da sua formação docente **C** Acompanhar alunos visitantes **D** Estabelecer contactos com escolas no estrangeiro **E** Ensinar **F** Aprender outras áreas disciplinares

Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Notas explicativas

Ver as notas explicativas para a Figura D9 no Capítulo D.

Notas específicas relativas aos países

Bélgica (BE fr, BE nl) e Bulgária: a questão não foi aplicada nestes países.

Letónia, Islândia e Turquia: uma das categorias não é apresentada no quadro devido a uma amostra insuficiente (menos de 5 escolas diferentes ou de 30 professores).

Percentagem de professores de outras disciplinas em mobilidade no ensino secundário inferior (CITE 2), segundo o motivo profissional para ir para o estrangeiro, 2018 (dados para a Figura D9)

	UE		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
EP	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
EP	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
EP	0,76		1,80	2,64	1,64	1,72	1,85	2,78	1,96	2,24	2,42
D	34,9		46,5	36,2	60,7	30,8	24,0	45,0	18,4	35,6	55,1
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	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
EP	2,31	2,05	3,31	1,60	2,67	1,45	2,14	1,85	2,60	1,86	4,06

A Aprender línguas **B** Estudar como parte da sua formação docente **C** Acompanhar alunos visitantes **D** Estabelecer contactos com escolas no estrangeiro **E** Ensinar **F** Aprender outras áreas disciplinares

Fonte: Eurydice, com base no TALIS 2018.

Notas explicativas

Ver as notas explicativas para a Figura D9 no Capítulo D.

Nota específica relativa aos países

Bélgica (BE fr, BE nl) e **Bulgária**: a questão não foi aplicada nestes países.

Percentagem de professores de línguas estrangeiras no ensino secundário inferior (CITE 2) que realizaram estadias longas e curtas num país estrangeiro, 2018 (dados para a Figura D10)

	UE	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
EP	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
EP	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
EP	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	:
EP	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 para a Figura D10 no Capítulo D.

Notas específicas relativas aos países

Ver as notas por país para a Figura D10 no Capítulo D.

ANEXO 2: CLIL NOS ENSINOS PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO GERAL

Ensino através de diferentes línguas e níveis CITE correspondentes			
	Estatuto das línguas	Línguas	Nível CITE
BE fr	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	francês + inglês	1-3
	1 língua nacional + 1 outra língua nacional	francês + neerlandês/alemão	1-3
BE de	1 língua nacional + 1 outra língua nacional	alemão + francês	1-3
BE nl	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	neerlandês + inglês	2-3
	1 língua nacional + 1 outra língua nacional	neerlandês + francês/alemão	2-3
	1 língua nacional + 1 outra língua nacional + 1 língua estrangeira	neerlandês + francês/alemão + inglês	2-3
	1 língua nacional + 1 outra língua nacional + 1 outra língua nacional + 1 língua estrangeira	neerlandês + francês + alemão + inglês	2-3
BG	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	búlgaro + inglês/francês/alemão/italiano/russo/espanhol	3
CZ	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	checo + inglês/alemão	1-3
		checo + francês/italiano/espanhol	2-3
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	checo + polaco	1-3
DK	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	dinamarquês + inglês	1-3
DE	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	alemão + chinês/checo/neerlandês/inglês/francês/grego/italiano/polaco/português/romeno/espanhol/turco	1-3
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	alemão + dinamarquês/sorábio	1-3
EE	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	estónio + alemão	2-3
		estónio + inglês	3
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária sem estatuto de língua oficial	estónio + russo	1-3
	1 língua regional/minoritária sem estatuto de língua oficial + 1 língua estrangeira	russo + Inglês	1
IE	1 língua nacional + 1 outra língua nacional	inglês + irlandês	1-3
EL	—	—	—
ES	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	espanhol + inglês/francês/alemão/italiano/português	1-3
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	espanhol + basco/catalão/galego/occitano/valenciano	1-3
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial + 1 língua estrangeira	espanhol + basco + inglês/francês/alemão espanhol + catalão + inglês/francês espanhol + galego + inglês/francês/alemão/português espanhol + aranês (occitano) + inglês/francês espanhol + valenciano + inglês/francês	1-3
	1 língua nacional + 1 língua estrangeira + 1 outra língua estrangeira	espanhol + inglês + francês/alemão/italiano	1-3
	1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial + 1 língua estrangeira	basco + inglês/francês catalão + inglês/francês	1-3
FR	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	francês + árabe/chinês/dinamarquês/neerlandês/inglês/alemão/italiano/japonês/coreano/polaco/português/russo/espanhol/sueco	1-3
		francês + vietnamita	2-3
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária sem estatuto de língua oficial	francês + alsaciano/basco/bretão/catalão/corso/crioulo/galo/melanésio/moselano/occitano/línguas polinésias	1-3
HR	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	croata + húngaro/sérvio	1-2
		croata + checo	3

Ensino através de diferentes línguas e níveis CITE correspondentes			
	Estatuto das línguas	Línguas	Nível CITE
IT	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	italiano + inglês/francês/alemão/espanhol	3
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	italiano + francês/friuliano/alemão/ladino/esloveno	1-3
CY	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	grego + inglês	1
LV	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	letão + inglês/alemão	2-3
	1 língua nacional + 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 nacional + 1 língua estrangeira	lituano + inglês/francês/alemão	1-3
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária sem estatuto de língua oficial	lituano + bielorrusso/polaco/russo	1-3
LU	1 língua nacional + 1 outra língua nacional	luxemburguês + alemão/francês	1-3
HU	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	húngaro + inglês/alemão	1-3
		húngaro + chinês	1-2
		húngaro + francês/italiano/russo/eslovaco/espanhol	2-3
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	húngaro + boyash/búlgaro/croata/alemão/grego/polaco/romeno/romani/sérvio/eslovaco/esloveno	1-3
MT	1 língua nacional + 1 outra língua nacional	maltês + inglês	1-3
NL	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	neerlandês + inglês	1-3
		neerlandês + alemão	2-3
AT	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	alemão + árabe/bósnio/croata/sérvio /inglês	1-3
		alemão + espanhol	1-2
		alemão + francês	1
		alemão + chinês/polaco	2
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	alemão + croata (croata de Burgenland)/húngaro/esloveno	1-3
		alemão + checo/eslovaco	1-2
PL	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	polaco + inglês/francês/alemão/italiano/espanhol	2-3
		polaco + russo	2
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	polaco + cassúbio/alemão	1-2
		polaco + ucraniano	1-3
		polaco + russo	2
PT	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	português + francês	2-3
		português + inglês	1-2
RO	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	romeno + inglês/francês/alemão/italiano/português/espanhol	3
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	romeno + búlgaro/croata/checo/alemão/grego/húngaro/italiano/polaco/romani/russo/sérvio/eslovaco/turco/ucraniano	2-3
SI	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	esloveno + húngaro	1-3
SK	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	eslovaco + inglês/francês/alemão/italiano/russo/espanhol	1-3
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	eslovaco + alemão/romani/russino	1-2
		eslovaco + ucraniano	1-3

Ensino através de diferentes línguas e níveis CITE correspondentes			
	Estatuto das línguas	Línguas	Nível CITE
FI	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	finlandês + inglês/francês/alemão/russo	1-3
		finlandês + chinês/estónio/espanhol	1-2
	1 língua nacional + 1 língua não territorial com estatuto de língua oficial	finlandês + sami	1-2
	1 língua nacional + 1 outra língua nacional	finlandês + sueco	1-2
SE	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	sueco + inglês	1-2
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial	sueco + finlandês	1-2
	1 língua nacional + 1 língua não territorial com estatuto de língua oficial	sueco + sami	1
AL	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	albanês + italiano	3
	1 língua nacional + 1 língua regional/minoritária sem estatuto de língua oficial	albanês + grego/macedónio	3
BA	—	—	—
CH	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	alemão + inglês	3
		francês + inglês	3
	1 língua nacional + 1 outra língua nacional	francês + alemão alemão + francês italiano + alemão romanche + alemão	1-3
		francês + italiano alemão + italiano alemão + romanche	3
IS	—	—	—
LI	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	alemão + inglês	1-3
ME	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	montenegrino + inglês	1 and 3
	1 língua regional/minoritária com estatuto de língua oficial + 1 língua estrangeira	albanês + inglês	1
MK	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	macedónio + inglês/francês	3
NO	1 língua nacional + 1 língua estrangeira	norueguês + inglês	2-3
		norueguês + francês/alemão	3
RS	1 língua nacional + 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 relativas aos países

Itália: a partir de 2010, todos os alunos no último ano do ensino secundário superior passaram a ter de aprender uma disciplina não linguística através de uma língua estrangeira. Os alunos inscritos em “itinerários de línguas” têm de estudar uma disciplina não linguística através de uma língua estrangeira a partir dos 16 anos e uma segunda disciplina não linguística através de outra língua estrangeira a partir dos 17 anos.

Luxemburgo: todo o ensino é ministrado noutra língua que não o luxemburguês, principalmente em francês ou alemão.

Hungria e Polónia: não existem regulamentações relativamente às línguas a aplicar no CLIL. Os dados referem-se à oferta CLIL efetiva no ano letivo de 2021/2022.

Eslováquia: as regulamentações relativas às línguas a aplicar no CLIL cobrem apenas o ensino primário. Os dados sobre os níveis de ensino pós-primário referem-se à oferta CLIL efetiva no ano letivo de 2021/2022.

Suécia: as regulamentações relativamente às línguas a aplicar no CLIL cobrem apenas os ensinos primário e secundário inferior. Os dados referem-se apenas a estes dois níveis. O CLIL no ensino secundário superior pode existir mas não se encontra regulamentado.

Montenegro: os dados referem-se a um projeto-piloto com abordagem CLIL.

AGRADECIMENTOS

AGÊNCIA DE EXECUÇÃO EUROPEIA DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Plataformas, Estudos e Análises

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Bruxelas
(<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>)

Gestor editorial

Peter Birch

Autores

Nathalie Bařdak (coordenação), Isabelle De Coster e Daniela Kocanova

Contributos de outras instituições da UE

Eurostat Unit F.5: Education, health and social protection: Malgorzata Stadnik e Marco Picciolo (apoio com a base de dados da Eurostat sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras)

Perito externo

Christian Monseur, Universidade de Liège (extração e cálculo de dados do PISA e TALIS)

Grafismo e paginação

Patrice Brel

Coordenadora da produção

Gisèle De Lel

UNIDADES NACIONAIS DA REDE EURYDICE

ALBÂNIA

Unidade Eurydice
Ministério da Educação e do Desporto
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Contribuição da Unidade: Egest Gjokuta

ALEMANHA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Contribuição da Unidade: Thomas Eckhardt

ÁUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung
Abt. Bildungsstatistik und –monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribuição da Unidade: Alexandra Kristinar-Wojnesitz
(perito externo)

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
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
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 dos Recursos Humanos
Unidade de Investigação e Planeamento

15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribuição da Unidade: Marchela Mitova e
Nikoleta Hristova

CHÉQUIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional para a Educação e Investigação
Internacional
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praga 1
Contribuição da Unidade: Jana Halamová, Radka
Topinková; peritas: Eva Tučková, Marie Černíková

CHIPRE

Unidade Eurydice
Ministério da Educação, Cultura, Desporto e Juventude
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribuição da Unidade: Christiana Haperi;
peritos: Dr. Angeliki Constantinou-Charalambous (Inspetor
de Inglês, Departamento do Ensino Secundário Geral),
Dr.ª Sophia Ioannou Georgiou (Diretora, Departamento do
Ensino Secundário Geral, Ministério da Educação, Desporto
e Juventude)

CROÁCIA

Agência para a Mobilidade e Programas da UE
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Contribuição da Unidade: Maja Balen Baketa e
Ana Dragičević

DINAMARCA

Unidade Eurydice
Ministério do Ensino Superior e da Ciência
Agência Nacional da Ciência e Ensino Superior
Haraldsgade 53
2100 Copenhagen Ø
Contribuição da Unidade: Ministério da Infância e da
Educação e Ministério do Ensino Superior e da Ciência

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 in sport
Departamento de Desenvolvimento e Qualidade Educativos
Eurydice Eslovénia
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribuição da Unidade: Saša Ambrožič Deleja

ESPAÑA

Instituto Nacional de Evaluación 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 (Aragón); Carlos Duque Gómez
(Canarias); María Pilar Martín García e Clara Sancho
Ramos (Castilla y León); María Isabel Rodríguez Martín
(Castilla-La Mancha); Montserrat Montagut Montagut
(Cataluña); Roberto Romero Navarro (Comunidade
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 Basco); Antonio Coronil Rodríguez
(Ceuta).

ESTÓNIA

Unidade Eurydice
Ministério da Educação e da Investigação
Munga 18
50088 Tartu
Contribuição da Unidade: Inga Kuk, Pille Põiklik, Ministério
da Educação e da Investigação

FINLÂNDIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional de Educação
P.O. Box 380
00531 Helsínquia
Contribuição da Unidade: Tiina Komppa (Especialista
Principal); Janne Loisa (Especialista Principal); Petra
Packalén (Consultora Principal, Educação)
Especialistas do EDUFI:
Minna Bálint (Consultora Principal, Educação); Kati
Costiander, (Consultora Principal, Educação); Nina Eskola
(Gestora de Projetos); Anu Halvari (Consultora Principal,
Educação); Annamari Kajasto, (Consultora Principal,
Educação); Katri Kuukka (Consultora Principal, Educação);
Olli Määttä (Consultora Principal, Educação);
Yvonne Nummela (Consultora Principal, Educação);
Susanna Rajala (Consultora Principal, Educação)

FRANÇA

Unité française d'Eurydice
Direção Geral de Avaliação, Prospeção e Monitorização do
Desempenho (DEPP)
Ministério da Educação Escolar e da Juventude
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribuição da Unidade: Françoise Parillaud (perita),
Anne Gaudry-Lachet (Eurydice France)

GRÉCIA

Unidade Eurydice
Direção Geral dos Assuntos Europeus e Internacionais,
Direção Geral para os Assuntos Internacionais e Europeus,
Diáspora Helénica e Assuntos Interculturais
Ministério da Educação e dos Assuntos Religiosos
37 Andrea Papandreou Street (Office 2172)
15180 Amarousion (Attiki)
Contribuição da Unidade: Georgia Fermeli (Consultora A' de
Ciências) e Thalia Chatzigiannoglou (Consultora B' de
Línguas Estrangeiras), Instituto de Política Educativa

HUNGRIA

Unidade Eurydice
Autoridade Educativa
19-21 Maros Str.
1122 Budapeste
Contribuição da Unidade: Róza Szabó (perita, Autoridade
Educativa); Sára Hatony (UN)

IRLÂNDIA

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Contribuição da Unidade: Maria Lorigan e
Pádraig MacFhlannchadha

ISLÂNDIA

Unidade Eurydice
Direção-Geral de Educação
Víkurbílgar 3
203 Kópavogur
Contribuição da Unidade: Hulda Skogland

ITÁLIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca
Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribuição da Unidade: Simona Baggiani;
perita: Diana Saccardo (Dirigente técnica, Ministero
dell'Istruzione e del Merito)

LETÓNIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional de Desenvolvimento da Educação
Rua Valņa N. 1 (5.º andar)
1050 Rīga
Contribuição da Unidade: Rita Kursite

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribuição da Unidade: Belgin Amann, Unidade Eurydice,
Gabinete de Educação Liechtenstein;
Barbara Ospelt-Geiger, perita, Gabinete de Educação
Liechtenstein

LITUÂNIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional de Educação
Rua K. Kalinauskas, 7
03107 Vilnius
Contribuição da Unidade: Eglė Petronienė e
Beata Valungevičienė (peritas externas)

LUXEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 - étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contribuição da Unidade: Claude Sevenig (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) – Service des relations internationales), 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'enseignement secondaire (ES))

MACEDÓNIA DO NORTE

Agência Nacional de Programas Europeus e Mobilidade
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, N.º 17
1000 Skopje
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

MALTA

Ministério da Educação, Desporto, Juventude, Investigação e Inovação
Great Siege Road
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 Kajejic do Gabinete de Serviços Educativos

NORUEGA

Unidade Eurydice
Direção Geral do Ensino Superior e das Competências
Postboks 1093,
5809 Bergen
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

PAÍSES BAIXOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

POLÓNIA

Unidade Eurydice
Fundação para o Desenvolvimento do Sistema Educativo
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Contribuição da Unidade: Beata Płatos-Zielińska; peritas nacionais: Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska (Instituto de Investigação Educacional)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribuição da Unidade: Isabel Almeida e Margarida Leandro, em colaboração com a Direção-Geral da Educação; peritas externas: Helena Peralta e Joana Viana (Instituto de Educação - Universidade de Lisboa)

ROMÉNIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional dos Programas Comunitários na área do Ensino e Formação Profissional
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 Bucureste
Contribuição da Unidade: Veronica – Gabriela Chirea, em cooperação com os peritos: Manuela Delia Anghel (Ministério da Educação), Rodica Diana Cherciu (Ministério da Educação) e Ciprian Fartușnic (Centro Nacional para as 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

SUÉCIA

Unidade Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Conselho Sueco do Ensino Superior
Box 4030
171 04 Solna
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

SUIÇA

Unidade Eurydice
Conferência Suíça de Ministros Cantonais de Educação (EDK)
Speichergasse 6
3001 Berna
Contribuição da Unidade: Alexander Gerlings

TURQUIA

Unidade Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Turquia Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribuição da Unidade: Osman Yıldırım Uğur; perito: Prof. Dr. Cem Balcıkanlı

Como contactar a UE

EM PESSOA

Há centenas de centros locais de informação sobre a UE em toda a Europa.

Pode encontrar o endereço do centro mais perto de si em: https://european-union.europa.eu/contact-eu_pt

VIA TELEFÓNICA OU EMAIL

Europe Direct é um serviço que responde às suas questões sobre a União Europeia. Pode contactar este serviço:

- por chamada gratuita: 00 800 6 7 8 9 10 11 (alguns operadores podem cobrar por estas chamadas),
- no seguinte número de telefone: +32 22999696, ou
- por correio eletrónico: https://european-union.europa.eu/contact-eu_pt

Como encontrar informação acerca da UE

ONLINE

A informação em todas as línguas oficiais da União Europeia está disponível no sítio Web Europa: europa.eu

PUBLICAÇÕES DA UE

Pode descarregar ou encomendar publicações da UE, com ou sem custos, na EU Bookshop em: <https://op.europa.eu/en/web/general-publications/publications>.

Pode obter múltiplas 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 RELACIONADOS

Para aceder à informação legal da UE, incluindo toda a legislação comunitária desde 1951 em todas línguas oficiais, consulte EUR-Lex em: <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=pt>

DADOS ABERTOS DA UE

O Portal oficial dos dados europeus (<https://data.europa.eu/pt>) permite o acesso a conjuntos de dados da UE. Os dados podem ser descarregados e reutilizados gratuitamente, tanto para fins comerciais como não comerciais.

Números-chave do ensino das línguas nas escolas da Europa – edição de 2023

Relatório Eurydice

A edição de 2023 de *Números-chave do ensino das línguas nas escolas da Europa* apresenta as principais políticas educativas relativas ao ensino de línguas nas escolas em 39 sistemas educativos europeus. Este estudo responde a questões acerca do número e leque de línguas estrangeiras estudadas pelos alunos, a carga horária consagrada ao ensino de uma língua estrangeira, o apoio linguístico proporcionado aos alunos migrantes recém-chegados e a mobilidade transnacional de professores de línguas estrangeiras, para além de outros tópicos.

O relatório contém 51 indicadores que são organizados em cinco capítulos: Contexto, Organização, Participação, Professores e Processos Educativos. Os indicadores foram construídos a partir de uma variedade de fontes, incluindo a Rede Eurydice, o Eurostat e os estudos internacionais da OCDE, o PISA e o TALIS. Os dados da Rede Eurydice cobrem todos os países da União Europeia, para além da Albânia, Bósnia-Herzegovina, Suíça, Islândia, Lichtensteine, Montenegro, Macedónia do Norte, Noruega, Sérvia e Turquia.

A Rede Eurydice tem como objetivo analisar e explicar a organização e o funcionamento dos diferentes sistemas educativos europeus. A Rede apresenta descrições dos sistemas educativos nacionais, estudos comparativos sobre temas específicos, indicadores e dados estatísticos. Todas as publicações da Rede Eurydice são disponibilizadas de forma gratuita no sítio oficial da Rede ou em formato impresso mediante pedido. Através da sua atuação, a Rede Eurydice pretende promover a compreensão, a cooperação, a confiança e a mobilidade aos níveis europeu e internacional. A Rede é constituída por unidades nacionais localizadas em países europeus e é coordenada pela Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA).

Para mais informações sobre a Rede Eurydice, ver: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>



Serviço das Publicações
da União Europeia

ISBN 978-92-9488-566-1
doi:10.2797/450570