

O Português Língua Não Materna no currículo nacional: Trajetória de uma política educativa

The portuguese as a second language in the national curriculum: Trajectory of an education policy

Susete Albino

CHAM, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSH,
Universidade NOVA de Lisboa
susetealbino@fcs.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5765-1857>

Resumo

A intensificação dos fluxos migratórios traduziu-se num acréscimo significativo da diversidade linguística e cultural nas escolas, onde se assiste a um aumento do número de alunos para quem o Português não é língua materna. Neste contexto, o desconhecimento total ou parcial da língua revela-se uma barreira tanto para o desenvolvimento das relações interpessoais como para o acesso aos conteúdos programáticos. Este artigo tem como propósito observar a trajetória de uma política educativa – a introdução do Português Língua Não Materna no currículo nacional – no âmbito da análise de políticas públicas. Para o efeito, foi aplicada uma metodologia qualitativa-interpretativa, assente no estudo de informação factual (programas dos governos, atos legislativos e trabalhos e relatórios de várias instituições), com o suporte do Modelo das Etapas e do modelo Metáfora dos Fluxos Múltiplos. A análise efetuada permitiu sistematizar todo o processo da política em apreço. Quanto aos resultados alcançados nos diferentes estádios do ciclo político, estes apontam para a ocorrência de alterações na medida, decorrentes de opções governativas associadas às reestruturações curriculares empreendidas. Já a avaliação de impacto e as modificações concretizadas recentemente permitem inferir que os objetivos delineados têm contribuído para minimizar o problema, mas não para o suprir.

Palavras-chave: PLNM; política educativa; processo político; análise de políticas públicas.

Abstract

The increase in migratory flows has translated into a significant increase in linguistic and cultural diversity in schools, where the number of students for whom Portuguese is not their mother tongue. In this context, the total or partial lack of knowledge of the language proves to be a barrier for the development of interpersonal relationships and for the access to the program contents. This article aims to observe the trajectory of an educational policy - the introduction of the Portuguese as a second language in the national curriculum - in the frame of the analysis of public policies. For this purpose, a qualitative-interpretative methodology was applied,



based on the study of factual information (government programs, legislative acts and works and reports from various institutions), supported by the Policy Cycle and the Multiple Streams Framework. The analysis carried out allowed the systematization of the entire process of the policy in question. As for the results achieved in the different stages of the political cycle, these point to the occurrence of changes in the policy, resulting from government options associated with the curricular restructuring undertaken. The impact assessment of the existing and the changes introduced recently allow us to infer that the objectives established have helped to minimize the problem, but not to solve it.

Keywords: Portuguese as a second language; education policy; policy process; public policies analysis.

Résumé

L'amplification des flux migratoires s'est traduite par une augmentation significative de la diversité linguistique et culturelle dans les écoles, où l'on constate un accroissement du nombre d'élèves pour qui le portugais n'est pas la langue maternelle. Dans ce contexte, la méconnaissance totale ou partielle de la langue s'avère être une barrière à la fois pour le développement des relations interpersonnelles et pour l'accès au contenu des programmes. Cet article vise à observer la trajectoire d'une politique éducative - l'introduction du Portugais langue seconde dans le curriculum national - dans le cadre de l'analyse des politiques publiques. À cette fin, une méthodologie qualitative-interprétative a été appliquée, basée sur l'étude d'informations factuelles (programmes gouvernementaux, actes législatifs et travaux et rapports de diverses institutions), soutenue par l'Approche Séquentielle et le Modèle des Flux Multiples. L'analyse effectuée a permis de systématiser l'ensemble du processus de la politique en question. Quant aux résultats obtenus aux différentes étapes du cycle politique, ils témoignent de la survenance d'évolutions des politiques, dues aux options gouvernementales associées aux successives restructurations du curriculum. En revanche, l'évaluation de l'impact et les modifications introduites récemment, permettent de déduire que les objectifs fixés ont permis, à ce stade, de minimiser le problème, mais pas de le résoudre.

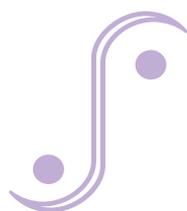
Mots-clés : Portugais langue seconde; politique éducative; processus politique; analyse des politiques publiques .

Introdução

A globalização tem potencializado as relações económicas, políticas e sociais mundiais e impulsionado a movimentação de bens, serviços, informação, capital e pessoas, transformando o espaço e o tempo e o diálogo entre o local e o global (Albino, 2020).

Anteriormente destino privilegiado de cidadãos dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), nas últimas décadas, Portugal tem sido palco de vagas migratórias com origem no Leste Europeu e em países como a China, a Índia, o Paquistão, a Síria e o Nepal (Leiria, 2004, 2005; DGIDC, 2005, 2007; ACIDI, 2007, Hortas, 2013).

Este novo contexto tem modelado a sociedade portuguesa e fomentado a delineação de políticas promotoras da integração, da coesão social, da interculturalidade e, acima de tudo,



a igualdade de oportunidades para todos, com particular expressão na redução das desvantagens no acesso à educação, ao trabalho, à saúde, à habitação e aos direitos sociais, rejeitando qualquer discriminação de etnia, nacionalidade, língua, religião ou sexo e combatendo disfunções legais ou administrativas. (ACIDI, 2007, p. 6)

A alínea j do artigo 74 da Constituição da República Portuguesa determina que o Estado deve “assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para a efetivação do direito ao ensino.” Por conseguinte, a escola, enquanto instituição pública, deve não só favorecer a inclusão cidadã destas crianças e jovens como também proporcionar-lhes a possibilidade de alcançarem o êxito escolar. Intrinsecamente associado a este último, o domínio da Língua Portuguesa é crucial e a promoção da sua aprendizagem como Língua Não Materna (LNM) incontornável.

Este artigo debruça-se sobre a introdução do Português Língua Não Materna (PLNM) no currículo nacional, observando-se a trajetória da medida de política regulatória¹ à luz da análise das políticas públicas. Para o efeito, foi aplicada uma metodologia qualitativa interpretativa, assente no estudo de informação factual, nomeadamente programas do governo, atos legislativos e relatórios e estudos de várias instituições, com o suporte de dois modelos de análise das políticas públicas: o Modelo das Etapas e o modelo Metáfora dos Fluxos Múltiplos.

Contextualização teórica

Análise de políticas públicas

É comum asseverar que as políticas públicas são as respostas dos governos aos problemas e desafios que as sociedades modernas e democráticas enfrentam (Rodrigues, 2014). Como tal, elas são a expressão de uma dinâmica que se desenvolve em vários níveis de ação e de decisão, logo o corolário de um “processo ou padrão de atividades que envolve diferentes atores – governantes, legisladores, eleitores, administração pública, grupos de interesse, públicos-alvo e organismos transnacionais, em quadros institucionais e em contextos geográficos e políticos específicos” (Rodrigues, 2014, p. 17).

Partindo da premissa de que as políticas públicas representam o Estado em ação e que é na sua ação que o mesmo se materializa, nos anos 30 do século XX, é conferida uma maior significância ao conteúdo da “caixa negra” do sistema político e à compreensão do *como* e do *porquê* da atuação dos governos. Surgem, então, os primeiros estudos de análise de políticas públicas (Araújo e Rodrigues, 2017) e a área ganha autonomia científica.

¹ Dependendo do âmbito, diversidade e objetivos, “reconhecem-se quatro tipos de políticas públicas: (i) constitutivas – que estipulam e explicitam regras e procedimentos governamentais; (ii) reguladoras – que estabelecem restrições ao comportamento dos cidadãos, grupos e setores de atividade; (iii) distributivas – que designam a alocação de benefícios e serviços a grupos particulares da população; e (iv) redistributivas – que precisam a redistribuição da riqueza, rendimentos e direitos entre segmentos da população (Lowi, 1972, citado por Albino, 2020, p. 25).



Segundo Lasswell, o novo domínio do conhecimento “clarifica o processo de formulação das políticas públicas e torna-as compreensíveis, convertendo-a numa disciplina firmada “in and of the policy process”. Essencialmente normativa, a análise do processo político faculta informações suscetíveis de contribuir para o aumento da racionalidade da tomada de decisão (Albino, 2020).

Sincronicamente, emergem abordagens macro e meso de análise das políticas públicas, sendo possível identificar modelos que procuram inferir como despontam e funcionam as políticas públicas, abordagens que se centram no processo de decisão e paradigmas baseados nas teorias do Estado² (Araújo e Rodrigues, 2017). De entre esses eles, relevam-se os mobilizados e aplicados no estudo da medida que constituiu o cerne deste artigo: o Modelo das Etapas e o modelo Metáfora dos Fluxos Múltiplos.

O Modelo das Etapas advoga que as políticas públicas são o fruto de um ciclo político que pode ser desagregado em cinco fases distintas e sequenciais (emergência do problema, agendamento, formulação, implementação e avaliação), as quais, quando apreciadas de forma estruturada, possibilitam um melhor entendimento do processo político. Trata-se de um modelo lógico, que proporciona a percepção dos antecedentes, das trajetórias, das ruturas e das continuidades das políticas públicas (Knoepfel, Larrue, Hill e Varone (2011).

O modelo Metáfora dos Fluxos Múltiplos (*Multiple Streams*) permite aprofundar questões subjacentes ao agendamento e à formulação. Para Kingdon (2014), o sistema político é composto por três fluxos relativamente autónomos: (i) o fluxo dos problemas (*problema stream*); (ii) o fluxo das políticas (*policy stream*); e (iii) o fluxo da política (*politics stream*). O fluxo dos problemas diz respeito às matérias suscetíveis de receberem a atenção dos governantes. O fluxo das políticas refere-se ao conjunto de opções disponíveis e passíveis de ser eleitas para solucionar o problema que se encontra na agenda. Já o fluxo da política, versa sobre as condições de governação. O autor acredita que “é o produto da confluência destes três fluxos que, em momentos e condições específicos, propicia a abertura de uma janela de oportunidade (*policy window*), favorável à mudança política: agendamento, seleção de uma resposta para o problema e delineação de uma medida de política” (Albino, 2020, p. 34).

Português Língua Não Materna (PLNM)

No domínio da Didática, o termo PLNM é apontado como singular, pois é específico ao contexto português, não se registando a ocorrência de uma noção equivalente em nenhum outro país.

PLNM é igualmente considerado abrangente do ponto de vista conceptual, agregando uma enorme variedade de falantes, de domínio da Língua Portuguesa e de tipos de aquisição/aprendizagem. Como sublinha Flores (2013), quando se faz menção a falantes de PLNM pode estar-se a fazer referência

² Os trabalhos que selecionam estes paradigmas intentam perceber “quem decide, como decide e porquê? Quem participa na decisão? Quais as condicionantes da decisão? Qual a relação entre a ‘política e as políticas públicas’? (Araújo e Rodrigues, 2017, p. 17).

ao Português falado pelos filhos de emigrantes portugueses que residem ou regressaram de um país de emigração, ao Português adquirido pelos filhos de imigrantes residentes em Portugal, ao Português aprendido por falantes estrangeiros num curso de Português para Estrangeiros ou ao Português falado, por exemplo, por estudantes timorenses que aprendem a Língua Portuguesa no momento da escolarização. (p. 35)

Seguindo esta linha, depreende-se que o conceito é adotado como uma noção genérica para aludir à(s) língua(s) adquirida(s)/aprendida(s) após a língua materna (ou L1), envolvendo vários tipos de PLNM, de entre os quais se destacam: o Português Língua Estrangeira, o Português Língua Segunda e o Português Língua de Herança.

Genericamente, o termo Língua Estrangeira (LE) é “usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico” (Leiria, 2004, p. 1) e apesar de o aprendente vir a alcançar um nível de proficiência linguística elevado, esta permanecerá sempre exterior ao falante.

Já a noção Língua Segunda (LS), “deve ser aplicada para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida” (Leiria, 2004, p. 1). Esta língua é, frequentemente, a Língua Oficial (LO) ou uma das LO do país e é a ou uma das línguas de escolarização. Por ser LO, disponibiliza bastante *input*, podendo ser adquirida/aprendida fora do espaço escolar.

Relativamente ao termo Língua Segunda, acresce referir que muitas investigações o utilizam para cobrir todas as situações de aquisição/aprendizagem de qualquer língua que sucede depois da LM/L1, “independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida” (Richards, 1987, citado por Leiria, 2004, p. 7), aparecendo, nestes casos grafado como L2.

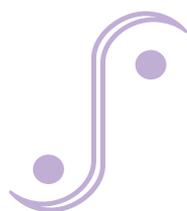
Por último, o conceito Língua de Herança (LH) remete para uma língua “adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizadas, num ambiente linguístico maioritário” (Bastos, Melo-Pfeifer, 2017, p. 181).

Metodologia

A análise da medida de política educativa selecionada requer o exame minucioso do processo político no qual se inscreve: (i) entender como é que o facto de haver crianças nas escolas com dificuldades de inserção e com resultados escolares insatisfatórios decorrentes do desconhecimento e/ou fraco domínio da Língua Portuguesa é assumido como um problema, (ii) determinar como é que esse problema alcança a agenda política, (iii) perceber como é desenhada a solução, formulada e implementada a medida e (iv) compreender como têm sido monitorizados e avaliados os seus efeitos.

Em análise de políticas públicas, os documentos são a materialização das tomadas de decisão nos diferentes estádios do ciclo político. Recuperando as palavras de Araújo (2015),

Na fase de *agendamento*, a prioridade dada aos problemas é revelada pelos programas de Governo, enquanto as tomadas de decisão se traduzem em diplomas legais.



Na fase de *formulação* das políticas, as opções tomadas, as soluções selecionadas para a resolução dos problemas políticos, consubstanciam-se em normativos e programas que traçam as estratégias políticas e ideológicas a imprimir às políticas.

A *concretização* das políticas é orientada por documentação vária, que podem ser programas de ação ou regulamentos, e deve prever a afetação de recursos, enquadramento institucional e atores.

A *avaliação* das políticas decorre dos processos de monitorização e acompanhamento, de avaliações internas e externas, corporizada, regra geral, em relatórios (...) (p.7)

No quadro deste artigo, o estudo documental é, pois, o instrumento principal da pesquisa. Os programas de governos, os diplomas legais (Decretos-Leis e Despachos Normativos) e os relatórios oficiais constituem as fontes primárias. Já como fontes secundárias, privilegiam-se interpretações estatísticas do Observatório das Migrações e pesquisas de instituições nacionais e internacionais.

Desta feita, no artigo que se apresenta, aplicouse uma metodologia qualitativa interpretativa, baseada na análise de informação factual, com o suporte dos dois modelos de análise apresentados na secção anterior.

Os pontos relevantes daí decorrentes e os resultados obtidos em cada fase do ciclo político foram amplamente discutidos e permitiram sistematizar e apreender a trajetória da medida de política.

Resultados

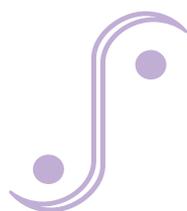
Emergência do problema e agendamento da medida

A fase respeitante à emergência do problema passa pela identificação da questão visada pela ação pública. Ora, “os problemas não têm uma existência objetiva. O reconhecimento dos problemas e o seu agendamento são um processo de construção social associado à definição de normalidade e desvio, envolvendo atores com diferentes visões do mundo, ideias e interesses” (Rodrigues, 2014, p. 19), encontrando-se este processo dependente da natureza da questão, da produção e disseminação de informações acerca da mesma, da percepção pública do problema e das suas causas e da urgência concedida pelos governantes à sua resolução.

A preocupação política com a situação dos imigrantes e com a sua integração é, no Programa do XVIII Governo Constitucional, apresentada como um “desafio de crescente complexidade à solidariedade”, considerando-se que “são graves as situações de exclusão social que abrangem aqueles grupos sociais e manifestamente insuficientes as medidas que têm sido tomadas com vista à integração das minorias” (p. 106). Com o intuito de reverter o descrito, o Governo compromete-se a assegurar o direito ao reagrupamento familiar, o acesso à escola e à formação profissional, a eliminação das restrições existentes no direito ao trabalho, a garantia da proteção social aos imigrantes e o prosseguimento de uma política de habitação baseada nos imperativos de dignidade humana (p. 106).

Seguindo esta linha, na esfera educativa, percebe-se o interesse em compreender a realidade das crianças e jovens que frequentam as escolas e para quem o Português não é língua materna. Esta atenção política consubstancia-se, entre 1999 e 2004, na aplicação regular





de inquiridos³ aos estabelecimentos de ensino da rede pública (Instituto de Estudos Sociais e Económicos [IESE], 2005, p.1).

O Executivo que toma posse em 2002 dá continuidade ao trabalho iniciado, assumindo a concretização de políticas “de plena integração dos imigrantes e das minorias étnicas” como prioritária (Programa do XIV Governo Constitucional, p.51). A nível educativo, este desígnio encontra-se patente na revisão curricular determinada para o ensino básico, no sentido de, entre outros, garantir uma educação de base para todos (...), conceder uma atenção particular às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como se processam (p.22).

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, vem materializar o fixado no Programa ao aprovar a reorganização curricular dos três ciclos do ensino básico, ao criar três novas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) e ao consagrar “a educação para a cidadania, o domínio da Língua Portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico (...)” (p. 259).

O normativo, estabelece, igualmente, no artigo 8.º, que os estabelecimentos de ensino “devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o Português” (p. 260).

Paralelamente, o Núcleo de Organização Pedagógica e Apoios Educativos (NOPAE), do Departamento de Educação Básica, efetuou, no ano letivo 2001/2002, o diagnóstico dos alunos que tinham o Português como Língua Não Materna (LNM) e que frequentavam a rede pública. Este trabalho permitiu concluir que, no referido período, havia “17 535 alunos a cumprir a escolaridade mínima obrigatória que [tinham] línguas maternas que não o Português” (NOPAE, 2003, p. 10) e que existiam perto de 230 línguas diferentes “para 140 minorias identificadas” (NOPAE, 2003, p. 11).

Já em 2004, foi divulgado um relatório da Rede Eurydice, dando conta da presença de 90 mil estudantes de diversas nacionalidades no sistema educativo (Rodrigues, 2010).

Estas publicações deram maior visibilidade ao problema. E, já no XVI Governo, o Ministério da Educação (ME) constituiu o grupo de trabalho “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional”, integrado na então Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). À equipa competiu apurar, no ano letivo de 2004/2005, a situação escolar dos alunos imigrantes (e descendentes de imigrantes), através da aplicação de um questionário. O inquérito contabilizou 15 397 alunos estrangeiros distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino, 52,4% dos quais haviam chegado a Portugal entre 2000 e 2004 e 38% apenas em 2005 (IESE, 2005). Os dados obtidos foram tratados estatisticamente e analisados pelo IESE e possibilitaram, entre outros, inferir que, no ano letivo de 2004/2005, aproximadamente 67% das escolas públicas tinham alunos para quem o Português não era língua materna. O que, globalmente, correspondia a 18% do total de estudantes das escolas portuguesas (IESE, 2005, p. 24); mas também, e sobretudo, que apenas 46% das escolas desenvolviam atividades curriculares ao abrigo do Decreto-Lei n.º 6/2001 (IESE, 2005, p. 21).

³ O inquérito apresentava como designação *Inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o Português* (IESE, 2005, p. 1).



É provável que estes resultados estejam na origem dos pontos introduzidos no Programa do XVII Governo, que, respeitante ao reforço dos mecanismos de integração, firmam, entre outros, os seguintes compromissos:

- A multiplicação de oportunidades de aprendizagem do Português por estrangeiros, bem como da formação para a cidadania; (...)
- O desenvolvimento de programas específicos para a integração plena de segundas e terceiras gerações;
- O acesso dos filhos dos imigrantes e das minorias étnicas às creches, aos jardins de infância e ao pré-escolar; (...)
- A criação de material didático do ensino básico e secundário que contribua para atingir níveis satisfatórios de sucesso escolar das crianças e jovens filhos de imigrantes” (p.90)

Tomando estas diretrizes como ponto de partida, a DGIDC procede à elaboração de linhas orientadoras de carácter obrigatório. Surge, então, em julho de 2005, o *Documento orientador – Português Língua Não Materna no currículo nacional*, documento que apresenta um diagnóstico da situação e traça princípios básicos e objetivos de acolhimento e de escolarização. Com relação aos princípios básicos, é realçado que estes “devem presidir à tomada de decisões para responder às novas realidades escolares e avançar com medidas que possibilitem a eficaz integração dos alunos no sistema educativo nacional, garantindo o domínio suficiente da Língua Portuguesa como veículo de todos os saberes escolares” (DGIDC, 2005, p. 4).

Complementarmente, são criados testes para aferir o nível de proficiência linguística dos alunos e facultar, aos docentes, formas de prever e minimizar as suas dificuldades. (DGIDC, 2005)

Acresce apontar que a consecução deste trabalho se susteve em dois instrumentos inovadores, produzidos e editados pelo Conselho Europeu: o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) e o Portefólio Europeu de Línguas.

Na sequência do exposto e recorrendo ao Modelo Metáfora dos Fluxos Múltiplos, entendese que (i) a imperatividade de solucionar o problema desponta com as informações reunidas por meio dos inquéritos aplicados pelo ME, com a divulgação dos relatórios do Departamento de Educação Básica e da Rede Eurydice e com os resultados obtidos pelo grupo de trabalho “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional” (fluxo dos problemas); (ii) os documentos preparados pela DGIDC facultaram linhas estratégicas para a resolução do problema (fluxo das políticas); e (iii) as condições governativas, decorrentes da tomada de posse do XVII Governo Constitucional e do definido no seu Programa Governativo (fluxo da política); propiciaram a abertura da janela de oportunidade (a *policy window*), ou seja o agendamento da medida.

Formulação e implementação da medida

Atendendo ao consignado na secção anterior, percebe-se que a partir do momento em que o problema ganha visibilidade e se reconhece a premência de acautelar a integração efetiva das crianças e jovens imigrantes nas escolas públicas, a situação entra na agenda de decisão e se

torna impreterível a delineação de intervenções concretas para a solucionar. A este propósito, a Ministra da Educação sublinha que

a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística da população escolar exigiam condições pedagógicas e didáticas inovadoras, capazes de proporcionar a adequada aprendizagem e o desenvolvimento de projetos curriculares suscetíveis de promover a equidade no acesso ao currículo e ao sucesso educativo (Rodrigues, 2010, p. 148).

Esta fase do ciclo político corresponde à etapa de formulação, a qual é encarada como um momento delicado do processo político (pois envolve elementos diversos e interesses nem sempre consensuais) e se caracteriza pela “organização de argumentos explicativos da ação política, pelo conjunto de decisões adotadas no sentido de conceber um procedimento concreto, com objetivos e metas específicos que, comumente, se traduzem em diplomas legais e na mobilização de apoio político” (Albino, 2020, p. 31).

A introdução formal do PLNM no currículo nacional foi uma iniciativa do XVII Governo (2005-2009) e desponta num momento em que se apelava ao reconhecimento da sociedade portuguesa como uma sociedade multicultural, ao respeito pelas necessidades individuais e específicas dos imigrantes e ao diálogo intercultural.

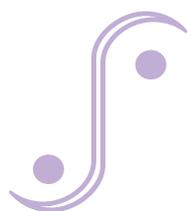
De acordo com a detentora da pasta da educação da altura, a medida em estudo tinha como objetivo global imediato

[o]ferecer condições equitativas de acesso à aprendizagem, bem como ao domínio suficiente da Língua Portuguesa – como veículo de todos os saberes escolares –, de forma a assegurar a eficaz integração dos alunos no sistema educativo nacional, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem ou idade (Rodrigues, 2010, p. 149).

E como objetivos específicos:

- Criar condições de acolhimento e acompanhamento dos alunos estrangeiros no processo de aprendizagem;
- Promover projetos curriculares que assegurassem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo;
- Criar condições técnicas para a promoção do ensino do Português no estrangeiro em moldes modernos e adaptados às exigências do QEER;
- Apoiar a integração social e económica dos imigrantes, através da promoção de cursos de Português, certificação de competências linguísticas para fins profissionais ou de aquisição da nacionalidade (Rodrigues, 2010, p.149).

A leitura dos objetivos específicos permite compreender que os dois últimos aduzem um carácter mais amplo, pois não se cingem aos estudantes inseridos no sistema de ensino público nacional. De facto, o quarto objetivo remete para a rede de Ensino Português no Estrangeiro e o último refere-se a um público adulto.



Da observação empreendida nesta etapa do processo, ressalta que a medida implicou uma pluralidade de atores, os quais se mobilizaram em prol de um interesse comum: a resolução do problema do fraco domínio do Português por parte dos estudantes imigrantes a frequentar as escolas. Para Maria de Lurdes Rodrigues, o nível de coordenação alcançado no trabalho concretizado pela DGIDC, pelas Direções Regionais de Educação e pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) foi fundamental. A decisora reconhece, de igual modo, que “os peritos e investigadores na área da Linguística e da Didática, envolvidos na elaboração dos modelos de formação e certificação de competências, deram um contributo muito importante para a modernização das condições de ensino do PLNM” (Rodrigues, 2010, p. 149). Contudo, admite que a sua operacionalização pelos professores não deixa de constituir um enorme desafio (Rodrigues, 2010).

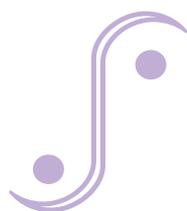
Centrando presentemente a análise na fase da implementação, a qual ilustra a conversão dos *inputs* (formulação da medida) em *outputs* (efeitos da medida), interessa olhar para o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, e para o Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto.

O Despacho Normativo n.º 7/2006 concentra-se nos três ciclos do ensino básico e institui as normas, no âmbito da organização e da gestão do currículo nacional, os princípios de atuação e as orientações para a sua materialização e o acompanhamento e a avaliação das atividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino do Português como LNM. O diploma prevê a constituição de grupos de trabalho, após a aplicação de testes de avaliação de diagnóstico aos alunos sinalizados. Estes, elaborados com base no QECR e segundo o modelo disponibilizado pela DGIDC, permitem aferir a proficiência linguística e distribuir os alunos por níveis (Iniciação – A1 e A2; Intermédio – B1; e Avançado – B2 e C1). Quanto às aulas de PLNM, o diploma define que (i) a coordenação de cada grupo de nível é da responsabilidade de um docente de Língua Portuguesa, a quem cumpre articular o trabalho com os restantes docentes; e que (ii) a planificação do trabalho deve ter em consideração as características individuais dos discentes e o seu nível de proficiência, assim como as orientações nacionais. De referir, igualmente, que o normativo sublinha que a frequência destas aulas, com uma carga horária semanal de 90 minutos, não dispensa a frequência da disciplina de Língua Portuguesa e que a transição de nível pode ocorrer a qualquer momento do ano letivo, mediante o progresso efetuado. Por último, é estipulado que a gestão e o acompanhamento são da competência da direção de cada agrupamento ou escola, incumbindo-lhe mobilizar os recursos indispensáveis ao funcionamento dos grupos e elaborar e enviar um relatório à Direção Regional de Educação, no final de cada ano letivo e de acordo com elementos pré-definidos.

Supletivamente, o Despacho Normativo n.º 19/2008, de 22 de agosto, vem determinar que os alunos do 9.º ano que frequentam o PLNM e que “tenham concluído o nível de iniciação ou o nível intermédio realizam, no final do ano letivo, o correspondente exame final nacional de PLNM, em substituição do exame final nacional de Língua Portuguesa (p.12076).

Também o Despacho Normativo n.º 30/2007 fixa, no quadro da organização curricular do ensino secundário, princípios de atuação e normas orientadoras para a criação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares e de enriquecimento a proporcionar pelas escolas e agrupamentos no domínio do ensino do PLNM. Porém, no secundário, (i) as atividades de PLNM, nos níveis iniciais e intermédio, substituem a área curricular de Língua Portuguesa; (ii) a carga horária





semanal atribuída é de três unidades letivas de 90 minutos; e (iii) os docentes responsáveis pela sua lecionação dispõem de Orientações Programáticas elaboradas pela DGIDC.

Quanto à avaliação externa, estes alunos do ensino também realizam o exame nacional de PLNM, sendo de salientar que a prova aplicada ao 9.º ano e ao 12.º ano é mesma.

Acresce, por último, mencionar que a introdução do PLNM nas escolas se completa e articula com ações desenhadas e promovidas com vista a asseverar o êxito da implementação da medida:

- Definição das orientações relativas ao acolhimento, integração e escolarização de alunos estrangeiros para todos os níveis de escolarização de alunos estrangeiros para todos os níveis de escolaridade, designadamente respeitantes à adoção de metodologias de aprendizagem do PLNM, tendo em conta as orientações definidas no QECR;
- Definição do perfil de competências do professor de PLNM, e dos restantes professores de iniciação e de acompanhamento, e distribuição de recursos humanos e materiais às escolas para o desenvolvimento dos seus programas específicos quer enquanto cursos de educação extracurricular;
- Formação de professores e de formadores de PLNM;
- Definição de prioridades e de modelos de formação contínua de professores, bem como a produção e divulgação de materiais científicos e pedagógicos para apoio aos docentes;
- Apoio às escolas na promoção de cursos de Português para estrangeiros adultos e na realização dos exames para efeitos de aquisição de nacionalidade.

(Rodrigues, 2010, p.150)

Em linhas gerais e tendo em consideração o analisado nesta secção, as alterações introduzidas obrigaram as direções dos estabelecimentos de ensino e o corpo docente a repensar a organização das turmas, das salas de aula e, sobretudo, as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino.

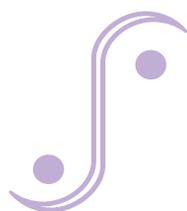
A estes desafios vieram, em 2011, juntar-se os instaurados pela revisão da organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, estabelecida pelo XIX Governo, uma vez que (i) é eliminada a área curricular não disciplinar do Estudo Acompanhado, o que afeta às atividades de PLNM, (ii) é definido um número mínimo de alunos para a constituição de grupos de PLNM; (iii) é estipulado o agrupamento dos discentes por níveis de proficiência, independentemente do ciclo ou nível de ensino em que se encontram; e (iv) é fixada a obrigatoriedade da transição de nível de proficiência linguística sempre que, no final do ano, os estudantes obtenham aprovação na disciplina (Despacho Normativo n.º 12/2011, p. 34478).

Já o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no artigo 10.º, estipula que “[o] currículo do ensino básico pode integrar a oferta da disciplina de PLNM, que tem por objetivo a aprendizagem do Português por alunos com outra língua materna” (p.3479).

Avaliação da introdução do PLNM no currículo nacional

Na etapa de avaliação “importa olhar para os efeitos diretos e indiretos da medida, perceber se a solução adotada respondeu ao problema que esteve na sua origem e determinar o seu impacto sobre a situação dos destinatários” (Albino, 2020, p.253).





No âmbito da medida em análise, a consecução deste propósito sustenta-se em dois trabalhos: uma pesquisa do Observatório da Imigração de 2010, conduzida por Maria João Hortas, e um estudo prospetivo e de avaliação de impacto cofinanciado pelo Programa Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu (POAT/FSE)⁴ e pela Direção-Geral da Educação (DGE), efetuado por uma equipa da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, no ano letivo 2012-2013.⁵

Segundo as informações constantes no primeiro documento, em 2009, viviam, em Portugal, 454 191 cidadãos estrangeiros e, dos 1 693 182 alunos inscritos no ano letivo de 2008-2009, 58 520 eram estrangeiros e distribuíam-se por 182 nacionalidades distintas (Hortas, 2013). É igualmente referido que os estabelecimentos de ensino do Algarve e da Região de Lisboa concentravam 67,2% desses estudantes. No que toca aos resultados escolares, estes constituíam “a maior proporção dos alunos que se encontravam a frequentar um ciclo de ensino para o qual já ultrapassaram o limite de idade definido” (p. 68) e “apresentam taxas de retenção/desistência, no ensino básico superiores às dos nativos: 15,4% e 7,2%, respetivamente para os estrangeiros e para os portugueses. Ou seja, a taxa de retenção/desistência [era] quase o dobro da dos nacionais e também cerca de duas vezes superior à taxa global (7,6%)” (p. 70).

Conquanto o trabalho de Hortas (2013) não se foque no PLNM, mas na integração dos alunos imigrantes nas escolas públicas, a pesquisa plasma que estes se encontram correlacionados e não devem ser examinados separadamente. Neste sentido, com base nos dados discriminados, percebe-se que o número de alunos estrangeiros no sistema de ensino, do ano letivo de 2004-2005 para 2008-2009, aumentou exponencialmente de 15 397 para 58 520 discentes.

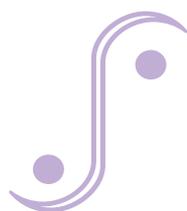
A investigação deixa ainda transparecer a persistência de dificuldades e entraves que impedem a integração efetiva destas crianças e jovens, perceptíveis, entre outros, no facto de a sua taxa de retenção ser duas vezes superior à dos alunos nacionais. Hortas (2013) aponta “barreiras estruturais e institucionais e limitações de natureza pessoal” de entre as quais se destacam, ao nível das escolas: (i) a ausência de uma política de mobilização da comunidade escolar numa perspetiva de interação e conhecimento mútuo; (ii) a dificuldade em encontrar respostas adequadas à diversidade de alunos, no plano curricular; (iii) a falta de pessoal docente com competências específicas para o ensino do PLNM; (iv) a ausência de formação dos docentes para gerir turmas com alunos de várias origens e com níveis de proficiência linguística distintos; e (v) a falta de sensibilidade de alguns docentes para a heterogeneidade dos grupos.

Relativamente à administração central, Hortas (2013) refere, entre outros, como obstáculos: i) a ausência de orientações, na política de formação inicial de professores que introduzam a

⁴ Informação disponível em <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/assessment-of-impact-and-prospective-measures-for-the-provision-of-portuguese-as-foreign-language-programme-plnm-in-the-portuguese-educational-system>

⁵ Este estudo foi, por iniciativa da DGE, apresentado publicamente no dia 6 de maio de 2014, com o objetivo de “promover uma melhoria das políticas educativas na área do ensino do PLNM”. Recuperado de <https://plnm2014.dge.mec.pt> [Consultado em junho 05, 2021].





educação intercultural, a educação para a diversidade e o ensino do PLNM, nos planos de estudo; e (ii) a pouca valorização, nos programas de formação contínua, para o pessoal docente e não docente, da educação intercultural e para a diversidade.

Atentando presentemente na *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo português. Estudo de caracterização e avaliação de impacto da aplicação do PLNM no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e no ensino secundário*, desenvolvida no ano letivo 2012-2013, ressaltam (i) as dificuldades das escolas em identificar os discentes que se enquadram na medida de política por falta de orientações claras por parte do ME; (ii) o facto de ser exigido um número mínimo de alunos para se constituírem grupos-turma de PLNM; (iii) a obrigatoriedade de os aprendentes de PLNM progredirem de nível de proficiência quando obtêm uma avaliação final positiva na disciplina; (iv) a atribuição do PLNM a docentes sem formação específica na área ou no ensino de uma LNM; (v) a falta de colaboração direta entre o professor de PLNM e os colegas de outras áreas disciplinares; (vi) o insucesso escolar dos alunos estrangeiros; as suas dificuldades de integração na escola, de comunicar; e a sua enorme desmotivação e falta de assiduidade.

Quanto às recomendações explicitadas, destacam-se: (i) a pertinência da implementação de programas de acolhimento; (ii) a relevância da uniformização dos critérios da avaliação diagnóstica; (iii) o aumento da oferta formativa para os docentes no âmbito da avaliação diagnóstica e do ensino do Português como LNM; (iv) a importância dos grupos de PLNM não excederem os dez elementos e de os discentes nestes inseridos se encontrarem no mesmo nível de proficiência; (v) a possibilidade de os alunos transitarem de nível de proficiência, mediante a aplicação de um teste de nível, quando se verificar que detêm competências para tal; (vi) a criação de provas nacionais distintas para os vários níveis de proficiência e para os diferentes ciclos de ensino; e (vii) a adoção de “procedimentos especificamente direcionados para os alunos que chegam à escola sem quaisquer conhecimentos prévios de Português”, nomeadamente a possibilidade de se implementar “um ano ‘zero’ para aprendizagem do Português em modo intensivo (Madeira *et al.*, 2014, p.154).

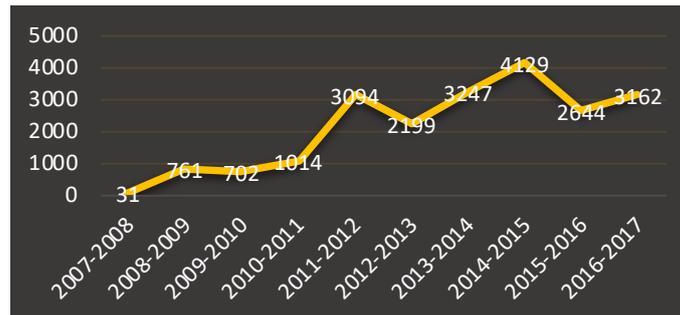
Considerações finais

Em análise de políticas públicas reconhece-se que as mudanças governativas propiciam a ocorrência de alterações na agenda e a atribuição de maior ou menor visibilidade a políticas específicas.

Desde a regulamentação do PLNM, a medida já abrangeu milhares de alunos, conforme se discrimina no quadro recuperado do Observatório das Migrações.⁶

⁶ Recuperado de <https://www.om.acm.gov.pt/-/6--7#> [Consultado em junho 05, 2021].





Quadro 1 – Número de alunos matriculados na disciplina de PLNM no Continente, entre os anos letivos de 2007/2008 e 2016/2017

O XXI Governo (2015 e 2019) reconheceu a educação e a formação como “alicerces essenciais para o futuro das pessoas e do país” (p.101) e assumiu como prioridade da política educativa “a mobilização da sociedade portuguesa para um combate sem tréguas ao insucesso escolar” (p.101). Para o efeito, o Executivo comprometeu-se, entre outros, a:

Incentivar a flexibilidade curricular, desde o 1.º ciclo, recorrendo a diferentes possibilidades de gestão pedagógica, gerindo com autonomia os recursos, os tempos e os espaços escolares, adequadas aos múltiplos contextos existentes, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo de todos os alunos;

Garantir que todas as modalidades de organização e gestão curriculares visam a integração dos alunos e o seu progresso escolar e não a discriminação precoce (...) (p. 104).

Esta prioridade materializa-se no Decreto-Lei n.º 55/2018, que vem reorganizar o currículo dos ensinos básico e secundário e estabelecer novos princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

No que concerne ao PLNM, o diploma estipula, na alínea j) do artigo 6.º, o “[a]cesso à disciplina de PLNM a alunos cuja língua materna não é o Português” (p. 2931), assistindo-se a uma alteração significativa no ensino básico, uma vez que o PLNM passa a fazer parte do currículo enquanto disciplina.

Na sequência deste diploma, são publicadas as Aprendizagens Essenciais para o PLNM, para o básico e secundário e para os diferentes níveis de proficiência, e as Portarias n.º 223-A/2018; n.º 226-A/2018; n.º 229A/2018; n.º 232-A/2018; 235-A/2018 que regulamentam (i) as ofertas educativas do ensino básico; dos cursos científico-humanísticos; (iii) dos cursos artísticos especializados; e (iv) dos cursos profissionais.

Estas Portarias complementam o disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018 e precisam que (i) a frequência do PLNM se destina a alunos que têm o Português como LNM e a alunos que não tenham tido o Português como língua de escolarização; (ii) a aferição do nível de proficiência passa pela realização de um teste de posicionamento; (iii) os alunos colocados nos níveis A1, A2 e B1 do QECR frequentam o PLNM como equivalente à disciplina de Português; e (iv) os discentes são agrupados por nível e não por ano de escolaridade.



Já no que respeita à avaliação sumativa externa, retém-se que (i) desde 2015, o exame de PLNM para o nível A2 apenas abrange os alunos do 9.º ano⁷; e que (ii) desde 2017, os exames de PLNM integram a avaliação da componente oral (compreensão oral).⁸

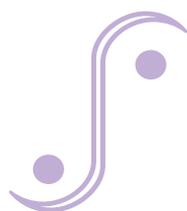
Na linha do apurado nos 7 anos que decorreram desde a realização, apresentação e discussão da *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo português. Estudo de caracterização e avaliação de impacto da aplicação do PLNM no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e no ensino secundário*, podem assinalar-se alguns avanços: (i) tem-se procurado “oferecer condições equitativas de acesso à aprendizagem, bem como ao domínio suficiente da Língua Portuguesa – como veículo de todos os saberes escolares –, de forma a assegurar a eficaz integração dos alunos no sistema educativo nacional” (Rodrigues, 2010, p. 149); (ii) o PLNM passou a integrar o currículo dos diferentes níveis de ensino; e (iii) foram produzidos documentos relevantes e fundamentais do ponto de vista da intervenção pedagógica, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais*. Contudo, a maioria das considerações e recomendações apontadas na avaliação de impacto continuam sem resposta por parte do ME. De entre elas, relevam-se (i) o facto de a oferta da disciplina de PLNM se encontrar condicionada à presença, nas escolas, no mínimo de 10 alunos nestas circunstâncias e de, quando tal não se verifica, competir ao docente de Português, com a turma e nos tempos letivos da desta disciplina, proporcionar a este público um trabalho diferenciado; (ii) o facto de os alunos serem agrupados sem que seja tido em conta o nível de ensino que frequentam e o seu nível de proficiência; (iii) a obrigatoriedade de os aprendentes de PLNM progredirem de nível de proficiência quando obtêm uma avaliação final positiva na disciplina; (iv) a atribuição do PLNM a docentes sem formação específica na área ou no ensino de uma LNM; e (v) a ausência de medidas que possibilitem aos alunos recém-chegados, sem quaisquer conhecimentos prévios de Português, a aprendizagem intensiva da língua.

Referências

- ACIDI (2007). *Plano Nacional para a Integração de Imigrantes 2007-2009*. Lisboa: ACIDI.
- Albino, S. (2020). *Políticas educativas, cooperação e desenvolvimento em Timor-Leste desde a independência (2002-2015)* (Tese de doutoramento). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, FCSH-UNL, Lisboa.
- Araújo, M.L.F. (2015). *Políticas de educação e formação de adultos em Portugal – 1974-2014 – A força das ideias no desenho das políticas públicas* (Tese de doutoramento). Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE-IUL, Lisboa.

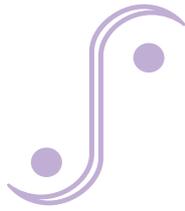
⁷ Embora para os alunos do 9.º ano haja provas para os níveis A2 e B1, aos alunos de 12.º ano apenas é proposto o exame B1, que, sublinhe-se, é o mesmo que o aplicado aos discentes do 3.º ciclo para este nível de proficiência (Informação recolhida na página do IAVE. Recuperado de <https://iave.pt/provas-e-exames/arquivo/> [Consultado em junho 05, 2021]).

⁸ Até 2017, apenas eram avaliadas a compreensão e expressão escritas e as competências comunicativas em língua. (Informação recolhida na página do IAVE. Recuperado de <https://iave.pt/provas-e-exames/arquivo/> [Consultado em junho 05, 2021]).



- Araújo, L., e Rodrigues, M.L. (2017). Modelos de análise das políticas públicas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 83, 11-35.
- Bastos, M, e Melo-Pfeifer, S. O. (2017). O Português em Moçambique e na Alemanha: Da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens didáticas. In Monteiro, A. C, Siopa, C, Marques, J. A., Bastos, M. (ed.). *Ensino da Língua Portuguesa em contextos multilingues e multiculturais*. Porto: Porto Editora (pp. 173-194).
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Edições ASA.
- Constituição da República Portuguesa (texto aprovado em abril de 1976, com as alterações introduzidas pela Lei Constitucional n.º 1/2005), de 12 de Agosto (2017). Coimbra: Almedina.
- DGIDC (2007). *Linhas orientadoras para o trabalho inicial em Português Língua Não Materna: ensino secundário*. Lisboa: DGIDC.
- DGIDC (2005). *Português Língua Não Materna no currículo nacional. Documento orientador. Programa para a integração dos alunos que não têm Português como língua materna*. Lisboa: DGIDC.
- Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. Moreira e C. Flores (orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. (pp.33-46). Lisboa: Lidel.
- Hortas, M. J. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: ACIDI.
- IESE (2005). *Português Língua Não Materna – Análise do inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o Português*. Lisboa: IESE.
- Kingdon, J.W. (2014). *Agendas, alternatives, and public policies* (2nd ed.). Edinburgh: Pearson New International Edition.
- Knoepfel P., Larrue, C., Varone, F., e Hill, M. (2011). *Public policy analysis*. Bristol: The Policy Press.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e estrangeira: Investigação e ensino. *Idiomático – Revista do Centro Virtual do Instituto Camões*, 3.
- Leiria, I. (coord.) (2005). Português Língua Não Materna no currículo nacional – orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas. Lisboa: DGIDC.
- Madeira, A., Teixeira, J., Botelho F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., Martins, A. S., Machete, T., Militão, P., e Pessoa, I. (2014). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no sistema educativo português*. Lisboa: DGE.
- ME (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012*, Série I de 2012-07-05.
- ME (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018*, Série I-A de 2018-07-06.
- ME (2011). Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto. *Diário da República n.º 148/2011*, Série I de 2011-08-03.
- ME (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/2001*, Série I-A de 2001-01-18.
- ME (2008). Despacho Normativo n.º 19/2008, de 22 de agosto. *Diário da República n.º 56/2008*, Série II de 2008-03-19.
- ME (2011). Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto. *Diário da República n.º 160/2011*, Série II de 2011-08-22.
- ME (2006). Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro. *Diário da República n.º 26/2006*, Série I-B de 2006-02-06.
- ME (2007). Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto. *Diário da República n.º 154/2007*, Série II de 2007-08-10.





- ME (2018). Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto. *Diário da República n.º 162/2018*, 1.º Suplemento, Série I de 2018-08-23.
- ME (2018). Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto. *Diário da República n.º 159/2018*, 1.º Suplemento, Série I de 2018-08-20.
- ME (2018). Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto. *Diário da República n.º 156/2018*, 1.º Suplemento, Série I de 2018-08-14.
- ME (2018). Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto. *Diário da República n.º 151/2018*, 1.º Suplemento, Série I de 2018-08-07.
- ME (2018). Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto. *Diário da República n.º 149/2018*, 1.º Suplemento, Série I de 2018-08-03.
- NOPAE (2003). *Caracterização nacional dos alunos com Língua Portuguesa como língua não materna*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Programa do XIII Governo Constitucional.
- Programa do XIV Governo Constitucional.
- Programa do XV Governo Constitucional.
- Programa do XVI Governo Constitucional.
- Programa do XVII Governo Constitucional.
- Programa do XVIII Governo Constitucional.
- Programa do XIX Governo Constitucional.
- Programa do XXI Governo Constitucional.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Rodrigues, M. L. (Coord.) (2014). *Exercícios de análise de políticas públicas*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda e ISCTE-IUL.