

Inclusão e Justiça Social nas Escolas Portuguesas: Discursos Políticos e de Avaliação

Inclusion and Social Justice in Portuguese Schools: Political and Evaluation Discourses

Carlinda Leite *, Angélica Monteiro y Marta Sampaio

CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Universidade do Porto, Portugal

PALAVRAS-CHAVE:

Justiça social
Igualdade de
oportunidades
Escola
Qualidade
Avaliação digital

RESUMO:

O direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades de sucesso escolar reclamam das escolas práticas que promovam a aprendizagem de todos, em linha com princípios de justiça social. Tendo esta problemática por referência, foi realizado um estudo que responde às seguintes perguntas: Que indicadores de justiça social norteiam políticas do sistema educativo português? Que efeitos têm sido identificados nestas políticas pela avaliação externa das escolas? Que condições facilitam e que condições dificultam a implementação dessas práticas orientadas para a justiça social? A análise de conteúdo de documentos legislativos, de respostas de Diretores de Escolas a um questionário e de relatórios de avaliação externa de escolas permitiu concluir que as políticas apontam para uma justiça orientada pelos seguintes indicadores: equidade; reconhecimento e valorização da diversidade; inclusão; envolvimento dos pais ou encarregados de educação e da comunidade educativa; oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal; acesso a recursos. Na sua concretização, o indicador “equidade”, muitas vezes associado a “inclusão”, é o mais presente e muitas vezes apontado como ponto forte. O estudo permitiu também reconhecer adesão dos diretores de escolas às políticas, embora enunciando dificuldades na sua concretização.

KEYWORDS:

Social justice
Equal opportunity
School
Quality
Evaluation

ABSTRACT:

Everyone’s right to education and equal opportunities for academic success demand that schools adopt practices that promote learning for all, in line with the principles of social justice. With this in mind, a study was conducted to answer the following questions: What social justice indicators guide policies in the Portuguese education system? What effects have been identified in these policies by the external evaluation of schools? What conditions facilitate and hinder the implementation of these social justice-oriented practices? Analyzing the content of legislative documents, school headteachers’ responses to a questionnaire, and external school evaluation reports led to the conclusion that the policies point toward justice guided by the following indicators: equity, recognizing and valuing diversity; inclusion, involving parents and guardians and the educational community; learning opportunities and personal development; access to resources. In its realization, the “equity” indicator, often associated with “inclusion,” is the most present and repeatedly pointed to as a strong point. The study also made it possible to recognize that headteachers adhere to the policies, although they point out difficulties in implementing them.

CÓMO CITAR:

Leite, C., Monteiro, A. y Sampaio, M. (2023). Inclusão e justiça social nas escolas portuguesas: discursos políticos e de avaliação. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 95-114.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.006>

1. Introdução

Discursos políticos e diretrizes educacionais internacionais (Organização das Nações Unidas [ONU], 2015) têm apontado a educação escolar como promotora da justiça social (Connell, 1999, 2012; Domingo-Martos et al., 2022; Fernandez Hawrylak et al., 2022; Leite e Sampaio, 2020; Murillo e Hernández, 2014; Sampaio e Leite, 2017), concretizando-a pelo direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades de sucesso escolar. Em Portugal, o suporte legal deste princípio está alicerçado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), em que a educação passou a ser reconhecida como um direito e um dever de todos os cidadãos, atribuindo ao Estado “o dever de promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art. 2º).

Mais recentemente, políticas de inclusão (Decreto-Lei n.º [DL] 54/2018) e de autonomia e flexibilidade do currículo escolar (DL 55/2018) reclamam respostas adequadas à diversidade das necessidades dos alunos, que suportem a participação e a aprendizagem de todos. Nestes discursos, e nas medidas que os concretizam, é atribuído às escolas e aos professores um papel ativo na tomada de decisões curriculares. Esta orientação discursiva, que aponta para uma contínua melhoria (Bolívar, 2012a; Hargreaves e O’Connor, 2018), é regulada, desde 2006, pela Avaliação Externa das Escolas (AEE), realizada sob a responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Tendo esta situação por referência, o artigo foca políticas do sistema educativo português justificadas na intenção de promover justiça social e responde às seguintes perguntas: Que indicadores de justiça social norteiam políticas do sistema educativo português? Que efeitos têm sido identificados nestas políticas pela AEE? Que condições facilitam e que condições dificultam a implementação dessas práticas orientadas para a justiça social?

2. Revisão da Literatura

O conceito de justiça social, embora muitas vezes vinculado a valores e a uma ética de vivências que favorecem o bem-estar de cada pessoa e a positiva transformação social, abarca um conjunto de interpretações que conduzem a distintos indicadores de concretização da justiça social. Exemplo disso é a declaração de justiça social para uma globalização justa, da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2016), que, num período de incerteza, a relacionou com a proteção de direitos dos trabalhadores para um trabalho digno. No contexto da educação escolar, a justiça social é muitas vezes associada a indicadores de equidade e inclusão, que implicam medidas de atenção às situações específicas da população de cada escola. Foi nesta intenção que o monográfico *Evaluación de Prácticas en Educación Inclusiva* (Escarbajal et al., 2023) divulgou investigações desenvolvidas em escolas para combater situações de desigualdade e exclusão na educação. Esta é também a matriz da Declaração de Incheon relativa à Educação 2030 que estabelece o compromisso de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, em linha com o ODS 4 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

É no quadro desta conceção que alguns autores (Banks, 2016; Connell, 2012) defendem que a justiça social pode ser assegurada pela forma como o currículo escolar é desenvolvido e como promove a participação dos alunos, em linha com uma

aprendizagem transformadora (Leite et al., 2022), tendo por referência dados da AEE, nomeadamente os relacionados com a “prestação do serviço educativo” e os “resultados escolares”. Consideram que a AEE pode favorecer processos de reflexão nas escolas e a definição de planos de melhoria que tenham efeitos positivos no progresso e sucesso escolar dos alunos e na concretização da equidade e inclusão (Leite e Sampaio, 2020; Niesche, 2015; Sampaio e Leite, 2022). Apesar disso, e como conclui um estudo de Sousa e Pacheco (2018), nem sempre a AEE gera efeitos profundos de transformação das práticas escolares, o que justifica trazer ao debate académico esta reflexão.

Do ponto de vista político, em Portugal, a legislação que, a partir de 2018, orienta a organização e desenvolvimento do currículo (DL 54/2018 e 55/2018) foi justificada na intenção de garantir a todos os alunos acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, independentemente das suas características de partida, medida que corrobora a tese de Martínez-Garrido e Murillo (2016) quando se referem à procura de condições para a concretização da equidade. Como foi expresso pela UNESCO (2015), a equidade em educação assenta num compromisso para com a justiça e processos equitativos, garantindo que a educação de cada aluno é considerada importante. A par destas ideias, e reconhecendo-se que o currículo não é neutro na forma como seleciona o conhecimento, nem na forma como o transmite (Bernstein, 1999; Zeichner, 2019), distribuindo desigualmente oportunidades de sucesso aos alunos com distintos capitais culturais (Willis, 2017), a legislação curricular em vigor em Portugal aponta para o recurso a processos de autonomia e de recontextualização do currículo prescrito a nível nacional, para o adaptar às características dos alunos e da comunidade em que se insere a escola (Alves et al., 2019; Figueiredo et al., 2019; Leite et al., 2019).

Tendo esta orientação política por referência, foi realizado o estudo a que se reporta este artigo que avalia como estão presentes indicadores de justiça social nestas medidas políticas e que efeitos geram nas práticas curriculares. No estudo, essas práticas são olhadas a partir da AEE e da visão de diretores de escolas.

Apoiando a conceção de justiça social a que se referiu Nancy Fraser (2001, 2008, 2009), reconhece-se que a possibilidade de alcançar a justiça social resulta de uma aposta dinâmica tridimensional entre redistribuição, reconhecimento e representação que, idealisticamente, deveria ser equilibrada. Embora a redistribuição vise uma distribuição mais igualitária dos recursos materiais, o reconhecimento e a representação exigem que os valores culturais institucionalizados expressem igual respeito por todos os indivíduos, assegurando iguais oportunidades de valorização social (Fraser, 2008). Na linha de pensamento desta autora, é impossível alcançar a justiça social se não forem abordadas estas três dimensões de forma integrada. Uma abordagem unicamente voltada para a distribuição económica de recursos é insuficiente, uma vez que ignora questões relacionadas com o reconhecimento e a participação. Da mesma forma, uma abordagem exclusivamente voltada para o reconhecimento cultural pode negligenciar questões de distribuição e participação. É secundando esta ideia que a conceção de Fraser (2008, 2009) é mobilizada para a análise das políticas de currículo atrás mencionadas e das práticas que as concretizam, avaliadas pela AEE. Por outro lado, em linha com a posição desta autora, pensa-se a AEE não como meio de legitimar processos educativos uniformizantes e externamente prescritos, mas, sim, como oportunidade para conhecer a diversidade de situações escolares e, em função desse conhecimento, delinear processos de melhoria. Em síntese, é a perspetiva formativa que justifica a AEE.

A AEE, em Portugal, teve início em 2006 e o primeiro ciclo avaliativo decorreu até 2011, a que se seguiu um segundo ciclo, até 2017, e um terceiro ciclo, iniciado em 2018, em vigor ainda em 2023. Nesta avaliação, são tidos por foco quatro domínios: (1) autoavaliação, (2) liderança e gestão, (3) prestação do serviço educativo e (4) resultados. Foram objeto de análise no estudo que este artigo apresenta os dados dos relatórios relativos à “prestação do serviço educativo” e “resultados”, porque são eles que avaliam a forma como as escolas concretizam práticas curriculares. Nessa análise, foram identificados os indicadores que promovem uma educação mais justa e equitativa, considerando as dimensões da distribuição, reconhecimento e representação (Fraser, 2008). No processo de AEE é reconhecida a importância de processos geradores, quer de melhores resultados dos alunos, quer do melhor desempenho das escolas. Em linha com a perspectiva de Murillo (2003, 2005), consideramos que uma escola é eficaz quando consegue um desenvolvimento integral, e maior do que seria esperado, de todos/as os/as alunos. Como é sustentado por este autor, a equidade na educação está associada à promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, sociais ou culturais. Por isso, quando se pretende que a educação cumpra princípios de justiça é fundamental considerar as desigualdades estruturais existentes na sociedade que podem afetar negativamente o acesso e o desempenho de alguns grupos de alunos. Do ponto de vista das políticas de educação e do currículo, é necessário que elas priorizem a redução das desigualdades e promovam a equidade, através de currículos contextualizados e justos (Bolívar, 2012b; Leite et al., 2019; Santomé, 2013) e de avaliações inclusivas (Martínez-Garrido e Murillo, 2016; Valle, 2015).

3. Método

O estudo recorreu à análise de conteúdo (Elo et al., 2014) de políticas do sistema educativo português, relatórios de AEE e um questionário com questões abertas respondidas por diretores destas escolas.

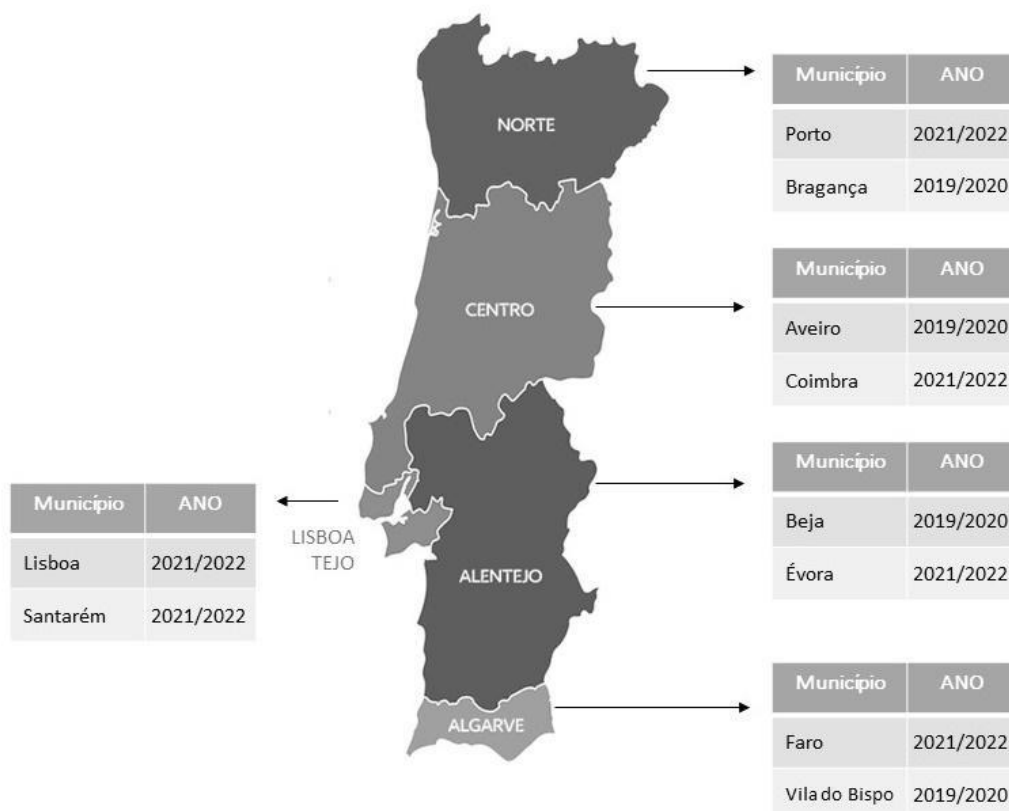
Os documentos das políticas foram selecionados porque definem princípios e normas da educação inclusiva (DL 54/2018, p. 2918), a organização e processos de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário (DL 55/2018).

Os relatórios de AEE, como já referido, avaliam a concretização, pelas escolas, destas políticas. Dos 129 relatórios de AEE elaborados entre 2019-2022, foram selecionados 10 (Figura 1). A seleção destes relatórios foi intencional e não probabilística. Foram selecionados dois relatórios mais recentes de cada região geográfica que apresentassem, entre si, classificações distintas nos domínios “*Prestação do serviço educativo*” (4 Muito Bom; 3 Suficiente; 3 Bom) e “*Resultados*” (3 Muito Bom; 2 Suficiente; 5 Bom) que fazem parte do quadro de referência do terceiro ciclo de AEE (IGEC, 2018). Realce-se que a classificação, na AEE, é “Insuficiente” a “Excelente”. Não sendo conhecido um estudo específico de classificações desagregado por regiões, a nível nacional, a classificação “Bom” foi a mais atribuída, com maior expressão no domínio Prestação do Serviço (58,3%); o “Muito Bom” foi atribuído a um terço das escolas (32,7%), sobretudo nos domínios Prestação do Serviço Educativo (24%) e Resultados (19,3%); a classificação “Suficiente” foi atribuída a cerca de um quarto das escolas, com maior expressão nos Resultados (23,7%) e menos de um quarto no domínio Prestação do Serviço Educativo (17,3%). As restantes classificações “Excelente” e “Insuficiente” são pouco expressivas ou inexistentes nos relatórios de AEE.

Estes relatórios, assim como os documentos que enunciam as políticas de educação e de currículo, e as respostas dos diretores de escolas ao questionário foram sujeitos a análise de conteúdo com suporte do software NVivo v.12. As categorias de análise emergiram dos enunciados dos textos analisados, de forma indutiva: equidade, acesso aos apoios necessários para a aprendizagem; reconhecimento e valorização da diversidade, incluindo a humana e cultural; inclusão, através do aumento das condições de participação de todos nas aprendizagens dentro e fora do espaço escolar; envolvimento dos pais ou encarregados de educação e da comunidade educativa, através das parcerias, das iniciativas, nos órgãos e nos processos de gestão; oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, através da garantia de acesso, frequência, progressão, desenvolvimento pessoal a social; acesso a recursos, incluindo humanos e materiais. Estas categorias foram consideradas indicadores de justiça social. A operacionalização destes indicadores, através de subcategorias que emergiram da análise dos relatórios de AEE, é apresentada na Figura 2. Os relatórios de AEE e as respostas dos diretores aos questionários foram sujeitos, ainda, a uma análise de *cluster* por semelhança de palavras, através do coeficiente de Pearson, que permitiu identificar relações entre os grupos de indicadores e entre as subcategorias que emergiram da análise de conteúdo.

Figura 1

Distribuição geográfica dos relatórios de AEE analisados.



Aos diretores das 10 escolas seleccionadas para o estudo foi enviado um convite por email para responderem a um questionário com três perguntas abertas. Responderam positivamente ao convite cinco destes 10 diretores. As perguntas foram: Qual a sua opinião sobre as políticas enunciadas pelos DL 54/2018 (Regime Jurídico da Inclusão) e 55/2018 (Currículo dos ensinos básico e secundário)?; Na sua escola, existem práticas de ensino, de aprendizagens (conteúdos escolares e competências sociais) e de avaliação que têm como intenção promover a justiça social? Apresente alguns

exemplos; Que condições facilitam e que condições dificultam a implementação dessas práticas orientadas para a justiça social?

4. Resultados

Os resultados que a seguir se apresentam são organizados em torno das perguntas que estiveram na base do estudo, ou seja, de: indicadores de justiça social que norteiam políticas do sistema educativo português; efeitos identificados nesta política pela AEE; condições que facilitam e condições que dificultam a implementação dessas práticas orientadas para a justiça social.

4.1. Que indicadores de justiça social norteiam políticas do sistema educativo português?

Os indicadores de justiça social veiculados pelos documentos que regulam a organização e desenvolvimento do currículo foram identificados por análise de conteúdo. A Tabela 1 sistematiza os artigos da legislação onde estes indicadores são enunciados.

Tabela 1

Análise de políticas do sistema educativo português

Indicadores	DL 54/2018	DL 55/2018
Equidade (EQ)	3.º, 5.º, 6.º (Cap. I), 25.º (Cap. IV)	3.º (Cap. I)
Reconhecimento e valorização da diversidade (D)	Preâmb, 1.º, 3.º, 5.º (Cap. I)	5.º (Cap. I) 21.º (Cap. II)
Inclusão (IN)	Todos os 41 artigos focam-se no princípio da inclusão	3.º, 4.º (Cap. I) 9.º, 21.º (Cap. II)
Envolvimento dos pais ou encarregados de educação e da comunidade educativa (EE)	Preâmb, 1.º, 3.º, 4.º, 5.º (Cap. I) 11.º, 15.º, 18.º, 19.º, 21.º, 24.º (Cap. III)	4.º, 6.º (Cap. I) 15.º, 18.º, 19.º, 21.º, 24.º, 26.º (Cap. II)
Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal (AP)	Preâmb., 5.º (Cap. I) 6.º (Cap. II)	Preâmbulo 4.º (Cap. I) 6.º, 21.º (Cap. II)
Acesso a recursos (REC)	Preâmb, 1.º, 2.º, 6.º, 9.º, 10.º (Cap. II) 11.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 16.º (Cap. III)	3.º (Cap. I) 13.º, 21.º, 27.º, 28.º (Cap. II)

A equidade é enunciada como um dos princípios orientadores da educação inclusiva (DL 54/2018) e envolve “a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (Cap. I, artigo 3.º), orientando o Plano Individual de Transição (Cap. IV, artigo 25.º). É ainda associada à valorização da diversidade e à promoção da não discriminação no acesso ao currículo e progressão ao longo da escolaridade obrigatória (Cap. I, artigos 5.º e 6.º). A “equidade” não aparece explícita no DL 55/2018. Contudo, está associada a princípios de inclusão e a referências a uma “abordagem multinível” que corresponde a uma “opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção” (Cap. I, artigo 3.º).

O reconhecimento e a valorização da diversidade estão presentes no DL 54/2018 através das seguintes expressões: “respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno”, mas também “a expressão da sua

identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões” (Cap. I, artigo 3.º). A “diversidade” é associada à ideia de que deve ser reconhecida e valorizada. São usadas expressões como: “responder à diversidade”; “reconhecer a mais-valia da diversidade” (preâmbulo, Cap. I, artigo 1.º); “valorizando as diversidades” (Cap. I, artigo 5.º). Também no DL 55/2018, a diversidade cultural é reconhecida, sendo associada à “valorização das línguas estrangeiras”, enquanto veículos de identidade global e multicultural” (Cap. I, artigo 5.º). De forma mais explícita, este DL aponta a necessidade de, na ação educativa, ser assegurado o envolvimento dos alunos, privilegiando, entre outros aspetos, “a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural” (Cap. II, artigo 21.º).

A inclusão é referida, no DL 54/2018, como uma das prioridades da ação governativa, descrita como o “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Cap. I, artigo 1.º). No DL 55/2018, a garantia de uma escola inclusiva é um dos princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário (Cap. I, artigo 4.º), sendo feita a alusão aos recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão (Cap. I, artigo 3.º). É também referida nas dinâmicas pedagógicas de “abordagem multinível” (Cap. II, artigo 21.º), assim como na possibilidade de desenvolvimento de um programa integrado de educação como medida de caráter temporário e excecional (Cap. II, artigo 9.º).

O envolvimento dos pais ou encarregados de educação e da comunidade é transversal no texto do DL 54/2018. No preâmbulo, é reforçado o papel dos pais ou encarregados de educação e enunciados direitos e deveres (artigo 4.º, Cap. I) que lhes são atribuídos. São também feitas as seguintes referências à comunidade educativa: necessidade de ser sensibilizada pela Equipa Multidisciplinar (Cap. III, artigo 12.º); reconhecida como recurso à inclusão (Cap. III, artigo 18.º), promotora de um trabalho colaborativo com as escolas (Cap. III, artigo 15.º); importante no desenvolvimento de parcerias (Cap. III, artigo 19.º). Também o DL 55/2018 refere aspetos relativos ao envolvimento dos pais ou encarregados de educação quando, do ponto de vista da organização do currículo escolar, afirma a importância do “Envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola” (Cap. I, artigo 4). Também na avaliação formativa e na devolução de informação de qualidade, os pais e encarregados de educação voltam a ser referidos com a intenção de participar no desenvolvimento de processos e estratégias (Cap. II, artigos 24.º e 26.º). Referências ao envolvimento da comunidade educativa são enunciadas no artigo 6.º (Cap. I), quando são focados projetos e atividades de Cidadania e Desenvolvimento; os artigos 18.º e 19.º deste mesmo diploma político referem a necessidade de o planeamento curricular ter em consideração o conhecimento da comunidade; o artigo 21.º (Cap. II) aponta as dinâmicas pedagógicas na “rentabilização eficiente dos recursos e oportunidades existentes na escola e na comunidade”.

O indicador de justiça social associado à garantia de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, no DL 54/2018, é enunciado no preâmbulo e no artigo 5.º (Cap. I) quando são feitas referências a linhas de atuação para a inclusão. Neste mesmo capítulo, o artigo 6.º refere a necessidade de garantir oportunidades de acesso, frequência e progressão ao longo da escolaridade obrigatória. Esta garantia é igualmente referida nos artigos 4.º e 6.º (Cap. II), sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Quanto ao DL 55/2018, este princípio é referido no preâmbulo, nas linhas de Promoção da educação para a cidadania e do

desenvolvimento pessoal, assim como no artigo 6.º (Cap. II) e no artigo 21.º com o seguinte enunciado: “concretização de ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco”.

No que se refere ao acesso aos recursos, o DL 54/2018, no preâmbulo, faz referência ao Centro de Apoio à Aprendizagem como elemento agregador de recursos humanos e materiais. Nos artigos 1.º e 2.º (Cap. I) são referidos recursos a mobilizar para remover barreiras na organização do espaço e do equipamento. Também nos artigos 6.º, 9.º e 10.º são referidos recursos especializados para as diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. No Cap. II (artigos 11.º e 16.º) deste mesmo DL, são enunciados recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão. Este indicador promotor de justiça social está também presente no DL 55/2018: no artigo 3.º (Cap. I), onde é feita referência à necessidade de recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão; no 13.º (Cap. II) que enuncia a possibilidade das escolas (2.º e 3.º ciclos) oferecerem outros domínios da área artística de coadjuvação (artigo 21.º) e de rentabilização de recursos da comunidade; e no artigo 27.º (Cap. II) são referidos recursos educativos adequados ao desenvolvimento pleno das aprendizagens, no caso de retenção.

Como já foi referido, para conhecer a forma como estes indicadores de justiça social são concretizados nas práticas escolares, foram questionados diretores de escolas, que tinham sido avaliadas pela AEE. Quando questionados sobre princípios que orientam as políticas em foco neste estudo, os diretores apresentaram, globalmente, uma visão positiva, justificada pelos efeitos que têm na forma de pensar a educação e conduzirem à democratização, como mostram os seguintes excertos:

Penso que produziram uma enorme transformação na forma de pensar a educação, nomeadamente no que concerne aos processos de organização curricular, avaliação e inclusão. Tais como outros documentos legislativos, as mudanças demoram a ser implementadas e adquiridas pelos intervenientes, mas já se reconhece a interiorização dos conceitos em contexto escolar. (Diretor, escola da zona de Évora)

Ambos os decretos trouxeram medidas que permitem uma maior democratização do sistema educativo em Portugal, ao centrarem a aprendizagem nos alunos e abrirem as portas para medidas que criem a oportunidade a todos os alunos beneficiarem de uma escola que garanta o sucesso educativo a todos. (Diretor, escola da zona de Lisboa)

Foram, no entanto, identificadas posições que, embora tendo uma visão positiva sobre as políticas, apresentem aspetos que dificultam a sua concretização:

Em relação aos decretos a opinião é positiva. No entanto acho que a implementação de algumas medidas neles preconizadas é de difícil execução sobretudo por colidir com outra legislação ou procedimentos em uso nas Escolas. (Diretor, escola da zona de Bragança)

No caso do 54/2018, permitiu um outro olhar sobre as temáticas e uma reconfiguração dos currículos que, em alguns casos, mantém apostas erradas, nomeadamente na afetação de cargas de 50 minutos semanais para conteúdos que se entendem essenciais, como no caso de Cidadania e Desenvolvimento. (Diretor, escola da zona do Porto)

Tenho uma opinião positiva. Ainda assim penso que a escola pública portuguesa, apesar de legislativamente inclusiva, continua a ser por vezes segregadora em função de práticas que se desenvolvem, em nome de uma proclamada inclusão que os documentos legais legitimam. (Diretor, escola da zona de Beja)

2.2. Que efeitos têm sido identificados nestas políticas pela avaliação externa das escolas?

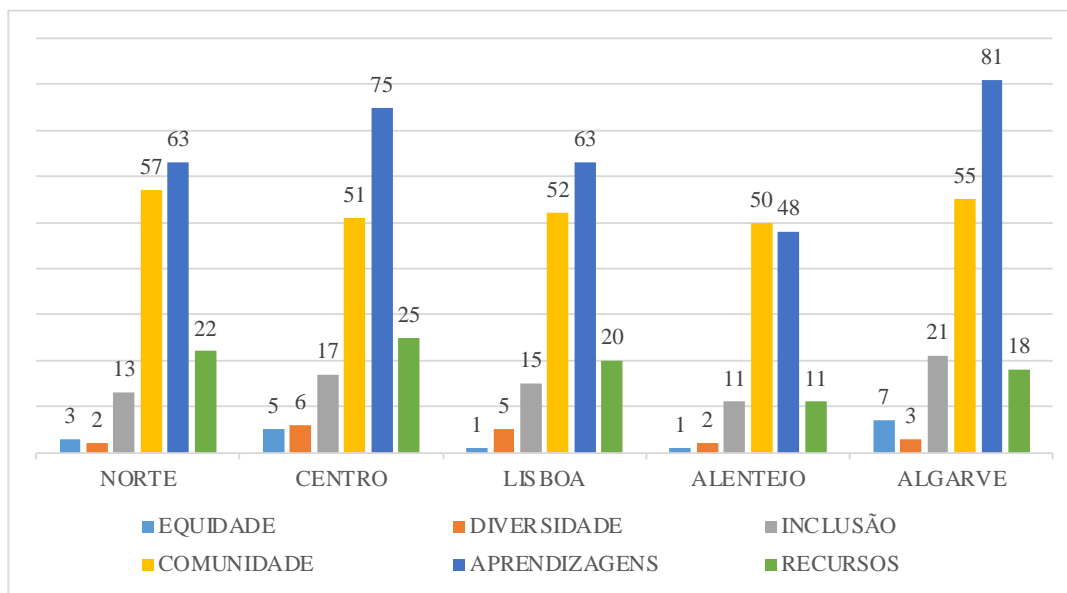
A Tabela 2 sistematiza a análise dos relatórios de AEE, dando conta da frequência com que são enunciados os indicadores de justiça social. Dá também conta da classificação obtida pelas escolas, numa escala de insuficiente a excelente, nos domínios “prestação do serviço educativo” e “resultados”.

Tabela 2

Classificação nos domínios “Prestação do Serviço Educativo” e “Resultados” e número de referências diretas dos indicadores de justiça social nos relatórios de AEE

	Região	Classificação no domínio “prestação de serviço educativo”	Classificação no domínio “resultados”	EQ	D	IN	EE	AP	REC
Norte	Porto	Muito bom	Bom	0	2	6	28	30	11
	Bragança	Suficiente	Suficiente	3	0	7	29	33	11
Centro	Aveiro	Muito bom	Bom	3	2	10	26	39	12
	Coimbra	Bom	Bom	2	4	7	25	36	13
Lisboa Tejo	Lisboa	Suficiente	Suficiente	0	4	8	23	39	11
	Santarém	Muito bom	Muito bom	1	1	7	29	24	9
Alentejo	Beja	Bom	Muito bom	0	0	8	23	24	6
	Évora	Bom	Bom	1	2	3	27	24	5
Algarve	Faro	Muito bom	Muito bom	6	1	13	30	45	10
	V. Bispo	Suficiente	Bom	1	2	8	25	36	8

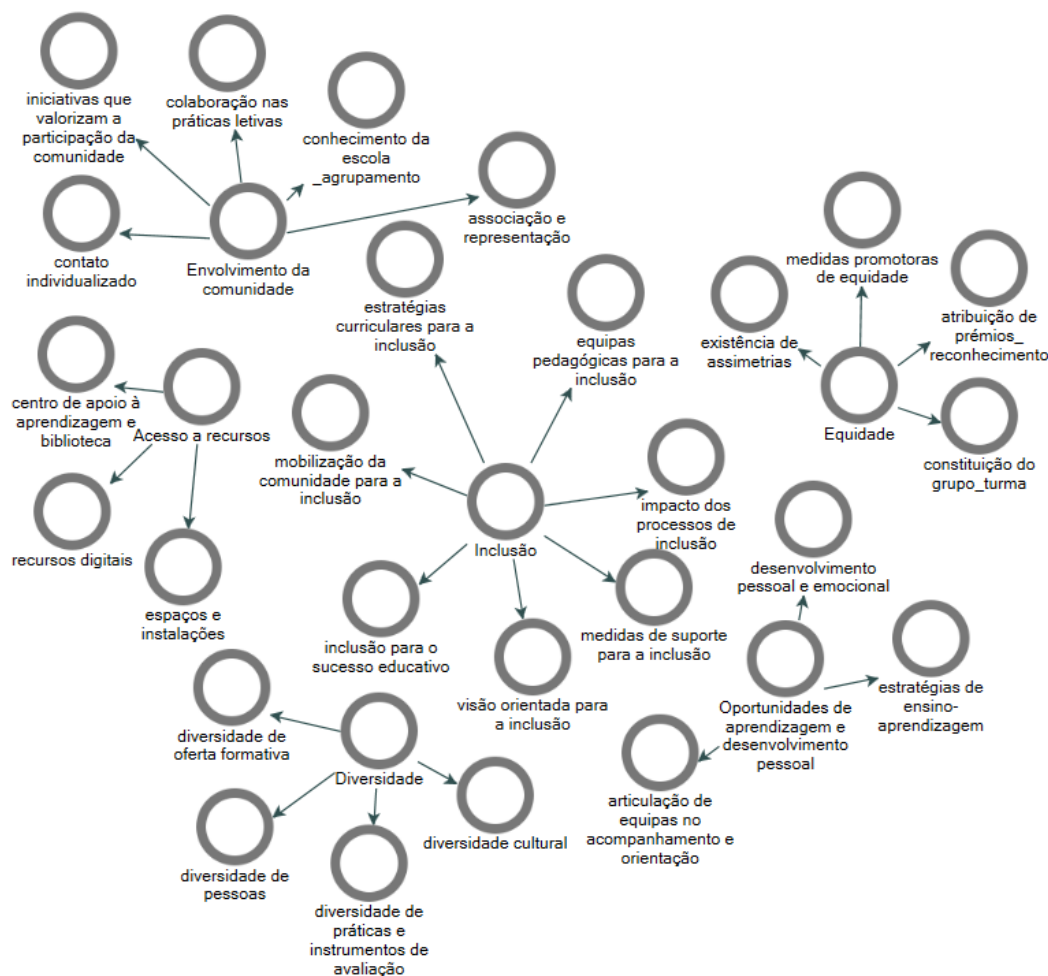
Não sendo intenção deste estudo estabelecer relação direta entre a classificação e a frequência de termos, conclui-se, no entanto, que o número de referências não varia de acordo com a classificação obtida. Como a Tabela 2 mostra, as classificações entre as duas dimensões – “prestação do serviço educativo” e “resultados” – são diferentes em cada escola avaliada. São exceção as escolas de Santarém e de Faro (muito bom), de Coimbra e Évora (Bom) e de Bragança e Lisboa (suficiente). O indicador “aprendizagens” é o mais referido nos relatórios (80%), seguido do indicador “envolvimento da comunidade”. Em menor número, são feitas referências aos indicadores “equidade” e “reconhecimento e a valorização da diversidade” (Gráfico 1), situação semelhante à que ocorreu na análise dos DL 54/2018 e 55/2018.

Figura 2*Referências aos indicadores de justiça social nos relatórios de avaliação de AEE*

A análise de conteúdo dos relatórios de AEE permitiu, ainda, organizar subcategorias para cada um dos indicadores de justiça social, conforme a Figura 2 apresenta. As referências a estes indicadores foram enunciadas nos relatórios, tanto como sendo pontos fortes, como sendo aspetos a melhorar. Esta situação pode ser devida ao facto da AEE ter como uma das suas intenções fornecer informação que apoie planos de melhoria.

Figura 3

Mapa da análise de conteúdo dos relatórios de AEE



O indicador “equidade” é enunciado nos relatórios de AEE, enquanto ponto forte, associado ao envolvimento do pessoal docente e não docente em processos de inclusão e à implementação de medidas de suporte à aprendizagem. Destas, são exemplos a abordagem multinível, e a constituição de grupos e turmas através de critérios de natureza pedagógica, como mostram os excertos:

Inclusão de todos e cada um dos alunos, sendo asseguradas a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, através do envolvimento do pessoal docente e não docente. (R10-Algarve, p. 4)

A constituição dos grupos e das turmas obedece a critérios de natureza pedagógica, que integram princípios de equidade e inclusão. (R2Norte, p. 7)

A promoção da equidade e da inclusão de todas as crianças e alunos traduz-se na implementação de medidas de suporte à aprendizagem (...), sistematizadas e monitorizadas, maioritariamente em contexto de sala de aula, mas também através do centro de apoio à aprendizagem, que agrega várias e diferenciadas valências de apoio especializado, numa abordagem multinível. (R9-Algarve, p. 10)

A falta de condições que permitam concretizar medidas de *equidade* é associada ao mau funcionamento de estruturas e serviços e à falta de acesso à Internet. É referido como aspeto a melhorar:

As assimetrias que ainda persistem, relativas aos recursos educativos e tecnológicos, designadamente no funcionamento das bibliotecas e no acesso à

Internet, comprometem a equidade e dificultam a consecução de práticas pedagógicas inovadoras. (R2-Norte, p. 8)

O indicador de justiça social relacionado com o “reconhecimento e valorização da diversidade” está presente nos relatórios de AEE como um ponto forte das escolas, sendo concretizado através de iniciativas, projetos e atividades interculturais:

Assunção da diversidade cultural como um valor educativo e social, expresso nas dinâmicas de integração cultural e nos projetos de enriquecimento curricular desenvolvidos. (R10-Algarve, p. 4)

O respeito pela diversidade é uma área intencionalmente trabalhada, visível em ações transversais facilitadoras da interculturalidade e da inclusão. (R9-Algarve, p. 9)

Também o reconhecimento e respeito pela diversidade e a promoção da assiduidade e pontualidade são vertentes valorizadas. (R8-Évora, p.8)

No que ao indicador de “inclusão” diz respeito, ele é considerado um ponto forte na maioria dos relatórios de AEE. A concretização deste indicador é referida a nível da gestão dos recursos humanos e materiais, da diversificação das estratégias e da adoção de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão:

Gestão dos docentes e não docentes orientada pelos princípios do bem-estar das crianças, dos alunos e dos profissionais, bem como do sucesso educativo e da inclusão. (R7-Alentejo, p. 4)

É evidente, em todos os níveis de educação e ensino, o recurso a estratégias diversificadas de ensino e de aprendizagem, a existência de um bom clima relacional, bem como a adoção de medidas que garantem a equidade e a inclusão de todas as crianças e alunos. (R8-Alentejo, p. 8)

A concretização de uma educação inclusiva consubstancia-se, através de trabalho articulado e produtivo da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, Serviço de Psicologia e Orientação, docentes, técnicos e assistentes operacionais, na mobilização de recursos e implementação de medidas eficazes de suporte à aprendizagem e à inclusão. (R1-Norte, p. 9)

Apesar de estar presente em quase todos os relatórios como ponto forte, o indicador de “inclusão” é também referenciado como aspeto a melhorar no que diz respeito à necessidade de generalizar a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula. É igualmente referida a necessidade de adoção de estratégias diversificadas para alunos com um desempenho escolar elevado:

[necessidade de] Generalização de estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula, promotoras de aprendizagens significativas para todos os alunos. (R10-Algarve, p. 5)

Não são ainda desenvolvidas ações estruturadas e sistemáticas, com vista à promoção das aprendizagens dos alunos com melhor desempenho. (R3-Centro, p. 9)

O “envolvimento dos pais ou encarregados de educação e da comunidade educativa” é referido como ponto forte, através da representação em órgãos de gestão escolar e da realização de projetos, parcerias e trabalhos de campo:

A associação de pais e encarregados de educação assume uma atitude interventiva e crítica nos órgãos de gestão e estruturas pedagógicas e colabora na resolução conjunta dos problemas diagnosticados. (R7-Alentejo, p. 9)

O Agrupamento estabeleceu um conjunto de parcerias em estreita colaboração com instituições locais, que têm um impacto significativo na melhoria da qualidade do serviço educativo (...) (instalação de quadros interativos, dotação de equipamentos para os cursos profissionais), bem como na concretização de projetos de âmbito local, regional e nacional... (R4-Centro, p. 7)

Como aspeto a melhorar, este indicador de justiça social aparece relacionado com a necessidade de um maior envolvimento dos alunos e da comunidade educativa na elaboração nos documentos de gestão, na definição de estratégias e nos processos de autoavaliação das escolas. Foi referido:

Reforçar o envolvimento dos alunos, pais/ encarregados de educação e pessoal não docente na elaboração do projeto educativo e na definição das opções estratégicas do Agrupamento. (R3-Centro, p. 5)

O indicador “oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal” está associado, como ponto forte, à adoção de metodologias ativas, estratégias diversificadas, trabalho interdisciplinar e prática reflexiva, num clima de proximidade e confiança, como mostram os excertos:

Foram evidentes exemplos de práticas que fomentam um ambiente educativo estimulante e que incitam à resolução de problemas e ao desenvolvimento do espírito crítico. (R1-Norte, p. 9)

O domínio de autonomia curricular, ‘Aprendizagem Ativa’, (...) recorreu, maioritariamente, à metodologia de projeto e à interdisciplinaridade. (R6-Lisboa, p. 4)

O desenvolvimento pessoal e o bem-estar das crianças e dos alunos decorrem do estabelecimento de relações pedagógicas de confiança e de proximidade, assim como do efetivo conhecimento dos seus percursos pessoais e educativos. (R10-Algarve, p. 8)

Como aspeto a melhorar, uma grande percentagem de relatórios de AEE refere a necessidade de: reforço da avaliação formativa; maior articulação curricular; acompanhamento e supervisão da atividade letiva; reflexão sobre as práticas pedagógicas; e reforço dos processos de autonomia dos alunos:

Reforço da dimensão formativa da avaliação, de modo a fomentar a capacidade de autorregulação e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. (...) [necessidade de] Aprofundamento dos mecanismos de acompanhamento e supervisão da atividade letiva e de reflexão sobre as práticas pedagógicas, de forma a promover a sua melhoria e o desenvolvimento profissional dos docentes. (R4-Centro, p. 5)

Implementação de metodologias ativas e de atividades experimentais integradas nos processos de ensino e de aprendizagem, em todos os níveis de educação e de ensino, para o desenvolvimento, nomeadamente, do espírito crítico e da resolução de problemas. (R5-Lisboa, p. 5)

[Reforço de] estratégias e práticas promotoras da autonomia dos alunos. (R10-Algarve, p. 8)

O indicador “acesso a recursos”, nos relatórios de AEE, é associado à adequação e diversidade de recursos humanos e materiais, com destaque para o Centro de Recursos e para as bibliotecas escolares. São indicados como pontos fortes:

Os recursos educativos são adequados e variados em todos os estabelecimentos de educação e ensino, incluindo as tecnologias de informação e comunicação. (R6-Lisboa, p. 10)

A mobilização dos recursos do Centro de Recursos TIC (...), sedado nas instalações do Agrupamento, apoia a ação do centro de apoio à aprendizagem no sentido de propiciar melhores ambientes e condições de aprendizagem. (R2-Norte, p. 9)

De destacar a ação diversificada e muito rica das bibliotecas escolares. (R1-Norte, p. 9)

Relativamente a aspetos a melhorar, alguns relatórios de AEE referem a incorporação dos recursos nas práticas diárias, e as assimetrias no acesso a alguns destes recursos, de que é exemplo a falta de acesso à Internet:

O centro de apoio à aprendizagem não parece estar devidamente incorporado nas práticas diárias, ainda que se reconheçam locais e outros recursos como estratégicos para a sua efetivação. (R1-Norte, p. 9)

Existem algumas dificuldades de acesso à Internet na escola-sede, apesar de a direção ter encetado diligências no sentido de debelar esse constrangimento. (R6-Alentejo, p. 10)

As assimetrias que ainda persistem, relativas aos recursos educativos e tecnológicos, designadamente no funcionamento das bibliotecas e no acesso à Internet, comprometem a equidade e dificultam a consecução de práticas pedagógicas inovadoras. (R2-Norte, p. 8)

Aos diretores destas escolas foi perguntado se nelas existem práticas que têm como intenção promover a justiça social. Tendo todos eles considerado que, nas suas escolas existem estas práticas, apresentaram os seguintes exemplos:

Coadjuvações em sala de aula; Salas de apoio específico para algumas disciplinas; Criação de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família; Apoio Tutorial; Apoio Psicopedagógico em sala de aula. (Diretora, escola da zona de Beja)

Afetação de recursos aos alunos com dificuldades nas aprendizagens e promoção de tutorias. (Diretor, escola da zona do Porto)

Cidadania enquanto disciplina curricular nos 2.º e 3.º ciclos e transversal no ensino secundário. (Diretor, escola da zona de Bragança)

Aposta num plano de atividades com a intenção de promover a igualdade de oportunidades e a clarificação do papel da escola na formação dos jovens; reforço da carga horária em algumas disciplinas; (...) existência de tutorias em áreas específicas e para alguns alunos; parcerias institucionais no enriquecimento curricular. (Diretor, escola da zona de Beja)

Foram estabelecidos protocolos com a Câmara Municipal e com uma Associação de Solidariedade (...) que permitem o prolongamento de horários nos Jardins de Infância e escolas de 1.º Ciclo. O Agrupamento dispõe ainda de um conjunto de outros recursos externos, com os quais também mantém relações de cooperação e parceria, nomeadamente na área da saúde, do desporto, da cultura, da ação social e educação. (Diretor, escola da zona de Lisboa)

3.3. Que condições facilitam e que condições dificultam a implementação dessas práticas orientadas para a justiça social?

Aos diretores das escolas avaliadas foi também perguntado as condições que facilitam e as que dificultam a implementação de práticas promotoras da justiça social.

Como aspetos que facilitam foram referidas: condições que permitam a diversificação de apoios a alunos; processos de gestão escolar e de alargamento das condições de democracia; criação da disciplina de cidadania e desenvolvimento. Disto dão conta os seguintes exemplos:

A existência do Plano 21 | 23 Escola+, que apresentou um conjunto de medidas que se alicerçam nas políticas educativas com eficácia demonstrada ao nível do reforço da autonomia das escolas e das estratégias educativas diferenciadas dirigidas à promoção do sucesso escolar e, sobretudo, ao combate às desigualdades através da educação. (Diretor, escola da zona de Beja)

A implementação da cidadania e desenvolvimento criou condições para serem trabalhadas essas e outras práticas. (Diretor, escola da zona de Bragança)

Como aspetos que dificultam a implementação de práticas promotoras da justiça social, foram referidos: burocracia; falta de recursos; peso dos exames nacionais; valorização da profissão *professor* e respetiva formação. Foi referido:

Alguma burocracia que condiciona o contacto entre instituições e parceiros, de forma que os problemas se resolvam em tempo útil. (Diretora, escola da zona de Beja)

A falta de recursos para apoiar de forma adequada os alunos que o necessitam põe em causa a igualdade de oportunidades. (Diretor, escola da zona de Lisboa)

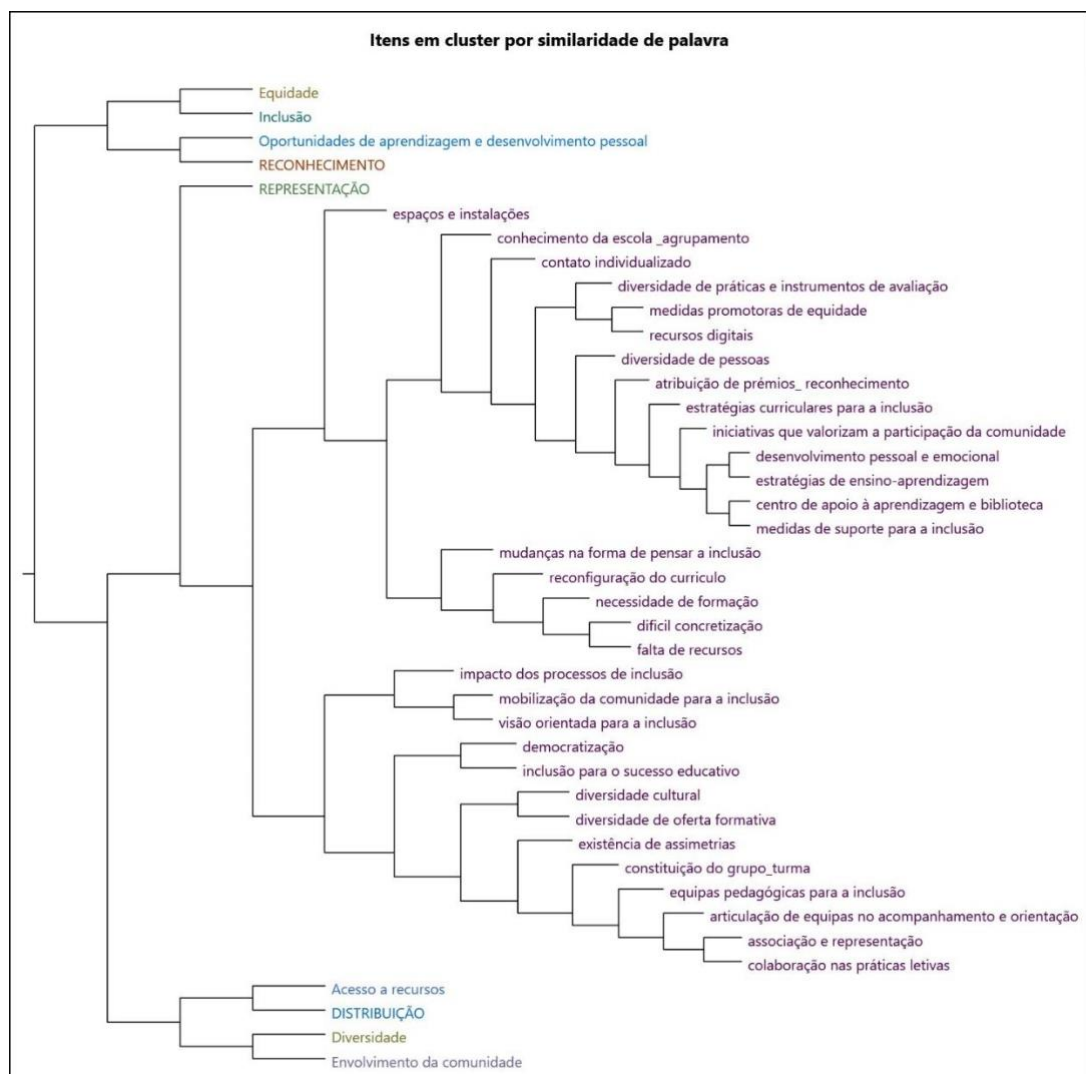
A necessidade de cumprir programas tendo em vista a preparação para os exames nacionais limita o tempo de desenvolvimento aprofundado de outras práticas. (Diretor, escola da zona de Bragança)

O que dificulta neste momento a implementação de algumas práticas orientadas para a justiça social é o contexto que envolve atualmente a situação socioprofissional da classe docente. Para além disso, é urgente e necessário reformular totalmente a formação inicial e contínua de professores. (Diretor, escola da zona de Beja)

Os indicadores de justiça social identificados a partir da legislação que define as políticas de educação e de currículo em Portugal foram organizados para permitirem uma visão integrada da concretização destas políticas. Para isso, foi realizada uma configuração de *clusters* por similaridade dos conteúdos dos relatórios de AEE e das respostas dos diretores, conforme apresenta a Figura 3.

Figura 4

Diagrama de clusters, por similaridade, dos relatórios de AEE e das respostas dos diretores



Recorrendo ao referencial apresentado por Fraser (2008), é possível identificar que as dimensões distribuição, reconhecimento e representação se entrecruzam nos documentos analisados.

A análise permitiu identificar especiais relações entre: equidade e inclusão; acesso a recursos e distribuição; diversidade e envolvimento da comunidade; oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e reconhecimento. A representação, por sua vez, está relacionada com o “envolvimento da comunidade” e a percepção de efeitos das políticas nas práticas curriculares, sobretudo por parte das opiniões dos diretores.

A semelhança de sentidos no uso dos termos “equidade” e “inclusão”, nos relatórios de AEE, pode ser justificada pelo facto de aparecerem em conjunto quando são referidas medidas que as garantem ou quando são enunciados fatores que dificultam a concretização destes indicadores de justiça social. Este mesmo sentido ocorre no DL 55/2018, que refere a equidade como um princípio concretizador da educação inclusiva.

Como mostra a Figura 3, o “acesso a recursos” relaciona-se com a sua distribuição para que existam condições que tenham efeitos na melhoria da aprendizagem de todos os alunos. Este indicador de concretização da justiça social, nos relatórios de AEE, é referido listando os recursos existentes nas escolas, aspeto que é reforçado nas respostas dos diretores através das necessidades que identificam para a concretização de uma justa distribuição. Ampliando esta análise à legislação que orienta a educação e o currículo escolar, em foco no estudo, é possível reconhecer uma enunciação que aponta para a mobilização de recursos humanos promotores de inclusão e para a rentabilização dos recursos existentes na escola e na comunidade. Também Leiva et al. (2022) sustentam que os recursos digitais sejam considerados uma oportunidade para desenvolver competências interculturais, numa educação inclusiva que comprometa docentes, estudantes e comunidade.

Esta relação próxima da escola com a comunidade foi evidenciada na análise dos relatórios de AEE e aparece na configuração de *clusters* (Figura 3), relacionada com a “diversidade”, embora com menor expressão do que as relações anteriores. Nesta relação, a valorização da diversidade humana e cultural é associada a iniciativas facilitadoras da interculturalidade e da inclusão. O indicador “envolvimento da comunidade” é igualmente referido pelos diretores de escolas, sendo questões relativas à valorização da diversidade associadas a medidas que favoreçam a inclusão.

A relação entre “oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal” e reconhecimento é identificada neste estudo como uma relação de causa e consequência. Nos relatórios de AEE são referidas medidas promotoras de condições do sucesso que incluem a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social relacionado com o reconhecimento das diferenças, tal como é esperado na legislação que define orientações para processos curriculares inclusivos (DL 54/2018) e que promovam a Educação para a Cidadania (DL 55/2018). Esta mesma relação está igualmente presente nas respostas dos diretores das escolas.

5. Discussão e conclusões

Retomando as perguntas de investigação que norteiam este estudo, é possível compreender que as políticas que orientam a educação e o currículo escolar em Portugal apontam para uma justiça curricular que favoreça os seguintes indicadores de justiça social: equidade; reconhecimento e valorização da diversidade; inclusão; envolvimento dos pais ou encarregados de educação e da comunidade educativa;

oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal; acesso a recurso. Permitiu ainda saber que os diretores de escolas inquiridos aderem às conceções para que apontam estas políticas e que, nas escolas que dirigem, existem várias práticas que têm como intenção promover a justiça social assente nas três dimensões concetuais que orientaram o estudo, nomeadamente distribuição, reconhecimento e representação (Fraser, 2008), apesar de reconhecerem algumas dificuldades no alcance de harmonia entre elas. Consideram também que algumas dessas políticas favorecem a concretização de práticas curriculares que contribuem para a formação e apoio de alunos, embora existam situações, como a burocracia, a falta de recursos e o peso que têm os exames nacionais que, associados a condições relacionadas com os próprios docentes, dificultam a atenção devida a questões de justiça social.

Estas perceções dos diretores de escolas sobre a concretização de indicadores de justiça social apontados por políticas do sistema educativo português são corroboradas pela AEE, principalmente, no indicador “equidade”, que é muitas vezes referido como ponto forte, nomeadamente devido ao envolvimento dos docentes em medidas de apoio à aprendizagem. É de realçar também que este indicador, tal como todos os outros identificados na análise das políticas de educação e de currículo são apontados nos relatórios de AEE na dualidade “ponto forte” e “ponto a melhorar”. Esta situação pode ser devida ao facto desta avaliação pretender ter uma intenção formativa e geradora de planos de melhoria, mas também por não serem considerados adequadamente concretizados.

Em síntese, tendo em conta os resultados apresentados, consideramos que a AEE, ao avaliar a forma como políticas orientadas para a justiça social se concretizam, pode apoiar processos de uma aprendizagem transformadora (Leite et al., 2022) e de justiça curricular se fornecer informação que favoreça os necessários vínculos com os contextos e as características dos alunos a quem o currículo se destina, tal como é sustentado por Santomé (2013), Bolívar (2012b), Alves et al. (2019), Leite et al. (2019), Figueiredo et al. (2019). Nesta relação, consideramos que procedimentos de aprendizagem e de justiça curricular estão associados, principalmente, à dimensão distributiva da justiça social (Fraser, 2008), ou seja, à importância de se promover uma distribuição justa de oportunidades educacionais e de acesso ao conhecimento, assim como à concretização de práticas que contribuam para diminuir as desigualdades existentes. É igualmente importante reconhecer que, embora este estudo forneça informações valiosas sobre políticas educacionais em Portugal e perspectivas de diretores de escolas sobre elas, expressa também visões específicas de políticas e práticas escolares onde estes diretores atuam, situação que pode ter como efeito uma tendência para retratar de forma mais favorável ou otimista o contexto das suas próprias instituições. Por este motivo, e em futuros estudos, será interessante analisar outras realidades escolares recorrendo aos indicadores encontrados neste estudo e, ao mesmo tempo, encetar processos investigativos que promovam a identificação de indicadores que possam promover a implementação de práticas escolares promotoras de um maior equilíbrio entre a dimensão distributiva e, também, de reconhecimento e representação (Fraser, 2008). Por isso, partindo dos indicadores de justiça social identificados nas políticas em foco neste estudo, a avaliação da sua concretização pode contribuir para promover equidade e justiça social se fornecer informação útil que apoie as escolas em processos de reflexão que conduzam às correções necessárias e à procura de melhoria.

Agradecimentos

Este trabalho foi parcialmente apoiado por fundos nacionais, através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIE - Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Universidade do Porto [ref. UID/CED/00167/2019; UIDB/00167/2020]. Angélica Monteiro reconhece o financiamento da FCT para o seu contrato, estabelecido ao abrigo do Programa Individual de Estímulo ao Emprego Científico (2020.01982.CEECIND) e ao abrigo da regra transitória do Decreto-Lei 57/2016, alterado pela Lei 57/2017. Marta Sampaio reconhece o financiamento da FCT para o seu contrato, estabelecido ao abrigo do Programa Individual de Estímulo ao Emprego Científico (2020.04271.CEECIND).

Referências

- Alves, S., Madanelo, O. e Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: Caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 337-362.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bolívar, A. (2012a). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2012b). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Connell, R. (1999). *Escuelas e justicia social*. Morata.
- Connell, R. (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 681-683.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710022>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918-2928.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Domingo-Martos, L., Domingo-Segovia, J. e Pérez-García, P. (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective: A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>
- Elo, S., Kaarianinen, M., Kanste, O., Polkki, R., Utriainen, K. e Kyngas, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 26-33.
<https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Escarbajal, A., Alcaraz, S. e Caballero, C. M. (2023). Evaluación de prácticas en educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 7-9. <https://doi.org/10.15366/rie2023.16.1>
- Fernandez Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E. e Ruiz Ruiz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Figueiredo, C., Leite, C. e Fernandes, P. (2019). Entre os enunciados políticos e os corredores de liberdade nas práticas curriculares dos professores. *Educação e Pesquisa*, 45, e189917.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945189917>
- Fraser, N. (2001). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. En J. Souza (Ed.), *Democracia hoje: Novos desafios para a teoria democrática contemporânea* (pp. 245-282). UnB.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

- Hargreaves, A. e O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência. (2018). *Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas: Quadro de referência*. IGEC. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, 3067-3081. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Leite, C. e Sampaio, M. (2020). Autoavaliação e justiça social na avaliação das escolas em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 660-678.
- Leite, C., Fernandes, P. e Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Leite, C., Monteiro, A., Barros, R. e Ferreira, N. (2022). Prácticas curriculares hacia la sostenibilidad y una pedagogía transformadora. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.006>
- Leiva, J. J., Alcalá del Olmo, M. J., García Aguilera, F. J. e Santos Villalba, M. J. (2022). Promoción de competencias interculturales y uso de las TIC: Hacia una universidad inclusiva digital. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
- Martínez-Garrido, C. e Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499.
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación ibero-americana sobre eficacia escolar. *REICE. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.
- Murillo, F. J. e Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Niesche, R. (2015). *Deconstructing educational leadership: Derrida and Lyotard*. Routledge.
- Organização Internacional do Trabalho. (2016). *Promover a justiça social: Revisão do impacto da declaração da OIT sobre justiça social para uma globalização justa. Sexto item da agenda (Relatório VI)*. Bureau Internacional do Trabalho.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Agenda 2030: Objetivos de desenvolvimento sustentável*. BCSO Portugal. <https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/>
- Sampaio, M. e Leite, C. (2017). From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation? *Improving Schools*, 20(1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/1365480216688553>
- Sampaio, M., e Leite, C. (2022). Currículo, avaliação e justiça social: A procura da melhoria educacional. En C. Lins, C. Salles, L. Almeida, e M. Santos (Orgs), *Escolas e docências no contemporâneo: Questões a pensar* (pp. 159-170). CRV.
- Santomé, J. (2013). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Penso.
- Sousa, J. R. e Pacheco, J. A. (2018). A ambivalência dos efeitos da avaliação externa das escolas nas práticas escolares. *Revista Educação Especial*, 31(63), 833-848. <https://doi.org/10.5902/1984686X33039>
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. UNESDOC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por
- Valle, J. C. (2015). Educar ou conformar: Uma perspectiva sobre a forma ideológica da prática avaliativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 87-96.
- Willis, P. (2017). *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. Routledge.
- Zeichner, K. (2019). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.

Breve CV das autoras

Carlinda Leite

Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Professora Emérita da Universidade do Porto desde 2019 e investigadora sénior do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), a cuja direção pertence, e coordena a Comunidade Prática de Investigação “Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas” (CAFTe). Os seus focos principais de investigação são: Políticas de educação e de currículo; Formação de professores; Avaliação de instituições, de cursos, de projetos e da aprendizagem; Currículo e modos de trabalho pedagógico no ensino superior; Educação e diversidade cultural. Tem coordenado vários projetos e é autora de inúmeros artigos publicados em revistas internacionais e nacionais. Email: carlinda@fpce.up.pt

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

Angélica Monteiro

Investigadora Auxiliar do Centro de Investigação e Intervenção em Educação (CIIE), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, com um projeto financiado pela FCT através do programa Estímulo ao Emprego Científico (2020.01982.CEECIND). Os seus principais interesses em investigação são aprendizagem ao longo da vida, formação de professores, tecnologia educativa, e-learning, ensino superior, educação de adultos, literacia digital de crianças e de jovens, com especial enfoque na inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Email: armonteiro@fpce.up.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1369-3462>

Marta Sampaio

Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). É investigadora contratada no Centro de Investigação e Intervenção Educativas âmbito (CIIE) no âmbito do Concurso Estímulo Emprego Científico Individual 2020 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (projeto Drawing Social Justice Indicators: Inputs from schools' self-evaluation and resilience approaches of TEIP schools located in Portuguese border regions - 2020.04271.CEECIND). A sua atividade de investigação incide sobre questões de justiça social, juventude, escolas resilientes e avaliação de escolas, áreas em que é autora e coautora de artigos científicos e capítulos de livros. Integrou Comissões de Avaliação Externa de ciclos de estudos e de sistemas internos de garantia de qualidade da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Email: msampaio@fpce.up.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6848-377X>