

JUSTIÇA CURRICULAR (DES)ESPERADA? UM MODELO DE ESTUDO E O RETRATO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA SOB O OLHAR DA AVALIAÇÃO EXTERNA

EXPECTED OR DESPERATE CURRICULAR JUSTICE? A STUDY MODEL AND THE PORTRAIT OF PORTUGUESE PUBLIC SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVE OF EXTERNAL EVALUATION

Lídia Serra¹, José Matias Alves², Diana Soares³

Resumo Uma escola socialmente responsiva é, necessariamente, uma escola que congrega na sua identidade a dimensão da justiça curricular. Com o objetivo de iluminar de que modo, no sistema educativo português, as escolas viabilizam respostas para a inclusão e equidade no acesso às aprendizagens, este artigo enuncia um modelo para o estudo dos mecanismos de justiça curricular. O modelo serviu de base a um estudo exploratório, que incluiu o mapeamento de dimensões organizacionais e pedagógicas das escolas relacionadas com a inclusão a partir da análise de conteúdo das forças e áreas de melhoria de 60 relatórios de avaliação externa. Posteriormente, os dados foram usados para investigar associações entre pares de variáveis relacionadas com a inclusão, através do odds ratio e V de Cramer.

Constatou-se a existência nas escolas de fragilidades em matéria de justiça curricular, no que respeita ao recurso a metodologias ativas de ensino aprendizagem, à avaliação formativa e à articulação do currículo.

1 Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e Educação, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

 0000-0003-4720-2665 ; lidiajpserra@gmail.com

2 Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e Educação, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

 0000-0002-9490-9957 ; jalves@ucp.pt

3 Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e Educação, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

 0000-0002-0379-2213 ; dsoares@ucp.pt

Paralelamente, a alavancagem da justiça curricular remete para o investimento em metodologias ativas e, pontualmente, para a existência de ambientes inovadores e promotores da aprendizagem. Os dados recolhidos são omissos no que respeita a mecanismos de suporte à aprendizagem e a alterações de gramática escolar. Os dados produzidos pela avaliação externa estão adstritos ao respetivo contexto, não sustentando uma análise explicativa e preditiva entre os fatores identificados (variáveis) e a inclusão.

Palavras-chave justiça curricular, inclusão, avaliação externa, ensino-aprendizagem.

Abstract A socially responsive school is, necessarily, one that brings together the dimension of curricular justice at its identity. In the Portuguese educational system, this article sets out a model for studying the curricular justice mechanisms to understand how schools respond to inclusion and equity in access to learning. The model served as the basis for an exploratory study, which included mapping organizational and pedagogical dimensions of schools related to inclusion. Hence, a content analysis of the strengths and improvement areas of 60 external evaluation reports was developed. Subsequently, the data was used to investigate associations between pairs of variables related to inclusion through the odds ratio and Cramer's V. In schools, curricular justice weaknesses include active teaching and learning methodologies, formative assessment, and curriculum articulation. At the same time, leveraging curricular justice implies the investment in active methodologies and, occasionally, the existence of innovative and rich learning environments. The data collected does not reveal mechanisms of support for learning and changes in school grammar. The data produced by the external evaluation are linked to the respective context, not supporting a global explanatory and predictive analysis between the identified factors (variables) and inclusion.

Keywords curricular justice, inclusion, schools' external evaluation, teaching and learning

1. Introdução

Num momento em que a taxa de abandono precoce em Portugal Continental é de 8,6%⁴, volvidos 12 anos desde a instituição da escolaridade obrigatória para 12 anos e de um conjunto de políticas que enunciam a articulação institucional entre organismos com responsabilidade nas áreas da educação, da justiça, do trabalho, da solidariedade e da segurança social, as questões da equidade e inclusão continuam a impor-se nos discursos sobre educação. Os desafios da inclusão vêm reverberando para questões alocadas a: (i) uma crise de qualidade, pois muitos dos que frequentam a escola não estão a aprender o que era suposto, continuando, por isso, o fenómeno do abandono oculto a interpelar professores, diretores e políticos (Oliveira, 2019); (ii) uma crise de relevância, relacionada com o cumprimento da função social da escola (United Nations, 2023). Por esta razão, argumentamos que a justiça curricular tem de residir no âmago dos sistemas educativos e no coração de cada escola para que possam ser cumpridos os critérios de justiça social, o que requer o compromisso com disposições e soluções que permitam a participação de todos, enquanto partes e pares, na vida social (Fraser, 2010), num processo que carece de ser experienciado em cada escola.

As preocupações relativas ao modo como o currículo pode ser desenvolvido por forma a gerar abertura a possibilidades e a processos mais democráticos, sustentáveis, inclusivos e generativos de aprender nas escolas (Alves & Cabral, 2021; Riddle *et al.*, 2023) estão na base da urgência em gerar dispositivos de aprendizagem que sejam pilares de sustentabilidade dos valores sociais da equidade e da inclusão. Importa combater e neutralizar o currículo “uniforme pronto a vestir” (Formosinho, 1987), hegemónico, prescritivo e elitista e derivar para a construção de currículos que têm de estar conectados, com significado, aos contextos (Apple, 2014). Desta forma, será possível gerar soluções mais autênticas para a afirmação da excelência educacional em processos em que a equidade possa ser articulada com as crianças e os jovens no centro do processo (Riddle *et al.*, 2023). A resposta à inclusão, no contexto da operacionalização cabal do Decreto-Lei n.º 54/2018, tem de tornar-se um ativo das escolas e uma faceta da ação do processo de avaliação institucional que transcorre

4 Instituto Nacional de Estatística (INE), dados de 24 de novembro de 2023. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006268&contexto=pti&selTab=tab10&xlang=pt

como um dos garantes da mesma (Sampaio & Leite, 2018; Serra *et al.*, 2023a). Por conseguinte, a avaliação externa integrada, no referencial do terceiro ciclo de avaliação de escolas, iniciado em 2018, a inclusão, recentrando, de forma transversal, esta dimensão, direta e indiretamente, em ações organizacionais e pedagógicas que confluem para o desiderato da construção de uma escola mais justa, de uma escola ao serviço da igualdade de oportunidades.

Sob a premissa de construir um sistema fundado em justiça curricular, cujas marcas sejam a qualidade e a equidade de oportunidades de educação na tripla dimensão do acesso, da frequência e do sucesso, numa dinâmica em que a autonomia e os sistemas de construção de responsabilidade são também garantes de inclusão, este artigo atenta aos problemas seguintes: *Que fatores, identificados pela avaliação externa de escola, podem contribuir para os processos de (re)construção de um currículo com significado para todos os alunos? Aos olhos da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), que soluções estão a ser desenhadas/concebidas pelas escolas para alavancar a justiça curricular?*

O artigo começa por delinear, a partir da literatura, um modelo para enquadrar as questões da justiça curricular. Documenta, em seguida, o estudo empírico de carácter exploratório descritivo e comparativo-causal, que atenta a uma abordagem mista, assente numa análise de conteúdo a relatórios de avaliação externa centrada na inclusão e na equidade no acesso às aprendizagens. O artigo termina explicitando as conclusões e alinhando orientações, visando potenciar práticas que possam contribuir para uma crescente equidade e inclusão no sistema educativo.

2. Um modelo para articular justiça curricular

Uma ideia de currículo como um bem social, um currículo de todos e para todos, um currículo justo enforma a ideia de justiça curricular, um dos elos necessários à criação de maior justiça social, equidade social e inclusão. Partindo do entendimento de Fraser (2010) de que justiça social é garantir “paridade de participação” e usufruto dos bens educacionais, prefigura-se necessário, nas escolas, remover os obstáculos institucionais (organizacionais e pedagógicos) que condicionam a participação plena das crianças e jovens e assegurar-lhes um percurso de aprendizagem autêntica (McGregor *et al.*, 2017). Por conseguinte, a implementação de um currículo socialmente justo requer dos professores, enquanto provedores de conhecimento sobre currículo, pedagogia e

avaliação, que tenham profundo comprometimento com a justiça curricular e detenham vasto entendimento sobre justiça social (Mills *et al.*, 2022).

Em paralelo, justiça em educação carece de encorajar os alunos a assumirem um papel ativo na sua própria educação e de suportar os professores na criação de ambientes educativos poderosos, democráticos, críticos (Hackman, 2005) e plenos de interação. Nesta perspetiva, o currículo não pode ser rígido, único e estático, pelo que necessita da afirmação da liberdade dos professores para perseguirem e prosseguirem um currículo que responda aos contextos local e global (Sampaio & Leite, 2018), apelando a uma escola que se afirme como *locus* de transformação cultural, de reinvenção de gramática escolar e de reconstrução pedagógica (Serra, 2023). Neste contexto, reiteramos o conceito de Santomé (2013) de justiça curricular como sendo o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; que os ajuda a ver, a analisar, a compreender e a julgar-se a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítico mais amplo, destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. Perante o pluralismo deste constructo, importa não esquecer que, enquanto prática social, o desenvolvimento curricular ocorre a múltiplos níveis (nas escolas, localmente, a nível nacional) e implica os conteúdos, as teorias de aprendizagem, as políticas educativas, as práticas, os recursos e, até mesmo, as infraestruturas escolares (Priestley *et al.*, 2021). Por isso, construir justiça curricular na escola é um processo que demanda uma agenda para a ação construída coletivamente em contexto, num esforço continuado de construção e reconstrução colaborativa, numa combinatória inteligente e profícua entre a dimensão pedagógica e a organizacional (Fig. 1) e entre lideranças, professores, técnicos, alunos e famílias. Um modelo de construção de justiça curricular deve servir a prerrogativa de dismantelar, neutralizar ou, pelo menos, minimizar os obstáculos institucionais, estruturais e individuais dos atores educativos que se prefiguram como barreiras ao acesso ao currículo. A este nível, destacam-se o *background* e as crenças dos professores, os alunos e as conceções dos atores educativos sobre justiça social (Biesta *et al.*, 2015; Johnson *et al.*, 2009), bem como, a nível institucional, as desarticulações, a fragmentação horizontal e vertical e o pseudomorfismo (Serra *et al.*, 2024). Intervir

para promover a equidade nas escolas requer um enfoque nos fatores internos que esbarram com o desenvolvimento de um currículo justo. Por isso, primeiro, importa neste processo esbater as barreiras formais, estruturais e de currículo, projetando opções de organização de tempos, espaços e grupos responsivas e afirmando uma *práxis* de agência sobre o perfil de pessoa e de cidadão a desenvolver. Pois:

“temos de construir, praticar e fazer aprender um currículo que seja um projeto inserido no território, que interpele os alunos, e que faça germinar a vontade de procurar, trabalhar e aprender [e onde] a reinvenção da escola passa, em larga medida, por um planeamento e por uma ação educativa muito mais atenta aos alunos, muito mais flexível nas suas configurações epistemológicas, espaciais e temporais.” (Alves & Cabral, 2021, pp. 6-7)

Segundo, de forma articulada e flexível, importa intervir sobre barreiras processuais e afirmar as bases do aprendizado e da equidade, através da mobilização de metodologias, estratégias e recursos de ensino, aprendizagem e avaliação centrados no aluno, ativos e geradores de vínculos positivos com o saber e com a escola. O propósito de firmar a justiça curricular não estará completo sem os mecanismos de suporte à aprendizagem gerados organizacionalmente e que possam acompanhar o esforço pedagógico, num desenho universal para a aprendizagem. “É possível outra forma de escolarizar as crianças e os adolescentes. É possível outra forma de fazer aprender os alunos” (Cabral & Alves, 2017, p. 6). É preciso fazer da escola um local de encontros entre o organizacional e o pedagógico e entre atores educativos, pois, segundo Bolívar (2009), uma organização que queira propor-se ao sucesso de todos, em todas as escolas, tem de ser flexível, oferecendo possibilidades para que cada aluno encontre o seu lugar para a aprendizagem; e não poderá ser algo forçado, igual para todos, pois excluiria aquele que não pudesse entrar por si.

Neste contexto que enforma as questões da justiça curricular, e tendo por base o modelo apresentado na figura 1, enunciámos como hipótese de estudo que uma maior justiça curricular está a ser conseguida por via da articulação entre a agência curricular, as alterações de gramática, das metodologias de ensino aprendizagem e dos mecanismos de suporte à aprendizagem.

Figura 1. Modelo integrado para a inclusão nas escolas



3. Método

O estudo desenvolvido detém carácter exploratório e procura de forma abrangente descrever os modos de ação das escolas portuguesas sob as lentes da inclusão. Este estudo procura mapear a realidade das escolas através do olhar da IGEC e acopla uma abordagem comparativa causal, centrada na procura de associações explicativas para o processo de construção da equidade nas escolas.

Foi adotado um processo de amostragem por saturação e, por isso, considerada a totalidade das escolas ou agrupamentos de escolas avaliados no terceiro ciclo de avaliação externa da IGEC, no período de 2018 a 2021. Não foram tidas em conta escolas privadas, profissionais e artísticas. Assim, um *corpus* documental, formado por 60 relatórios de avaliação externa, foi objeto de uma análise de conteúdo circunscrita ao relato das forças e áreas de melhoria. Os dados relativos às características e avaliação das escolas ou agrupamentos constantes nos relatórios foram usados para descrever a amostra. A análise de conteúdo atentou a um referencial aberto e flexível, orientado por dois blocos temáticos – forças e áreas de melhoria – e a pesquisa das categorias de análise decorreu do modelo de estudo (Fig. 1), considerando: opções organizacionais de gramática escolar, desenvolvimento do currículo, ensino-aprendizagem e avaliação e, ainda, ações de suporte à aprendizagem e inclusão. As categorias de análise foram

constituídas respeitando as condições de exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, objetividade e fidelidade (Bardin, 2009). O processo de enumeração atentou aos critérios: presença ou ausência da categoria no documento; direção, sendo considerada favorável quando coincidente com uma força do agrupamento, ou desfavorável quando emergente como uma área de melhoria. Cada categoria identificada foi constituída como uma variável dicotómica de forma a possibilitar a realização do estudo quantitativo. Assim, este estudo para além de integrar uma dimensão descritiva em matéria de justiça curricular, acrescenta um estudo comparativo causal centrado na procura de relações causa efeito entre unidades de análise emergentes da análise de conteúdo. No estudo quantitativo foi usado o software IBM-SPSS Statistics 27.0.

Foi propósito desta investigação estabelecer associações entre características da realidade escolar reportadas à questão da justiça curricular observadas pela IGEC. Considerando que o insucesso escolar constitui um indicador que compromete a inclusão (OECD, 2013) foram ainda estudadas associações entre esta e os resultados académicos. Para tal, o teste de hipóteses foi efetuado através do rácio dos produtos cruzados entre pares de variáveis, determinando-se o *odds ratio* (OR). No estudo, apenas foram consideradas variáveis com frequências iguais ou superiores a 10% da dimensão amostra. A hipótese nula testada foi $H_0: \theta = 1$, significando a ausência de associação entre os pares de variáveis. Adicionalmente, para cada par de variáveis testado foi calculado o *V* de Cramer para mensurar a força da associação, com um nível de significância de $\alpha = .05$.

4. Resultados e discussão

4.1. Caracterização da amostra

A Tabela 1 descreve a amostra de 60 escolas e agrupamentos implicados no estudo, sendo a maioria, 56,7%, formada por grupos de 5 a 9 escolas. 40% das escolas foram avaliadas pela área territorial da IGEC Norte, 26,7% pela área Centro e 33,3% pela área Sul. Globalmente, o domínio mais favorável na avaliação externa corresponde ao da liderança e gestão, com 51,7% de avaliações com Muito Bom. Em relação aos domínios da prestação de serviço educativo e dos resultados, predominam as avaliações de Bom, com frequências de 71,7% e 76,7%, respetivamente. O domínio da autoavaliação

constituiu o domínio mais débil, com apenas 53,7% de avaliações com Bom e 26,7% com Suficiente.

Tabela 1. Caracterização da amostra (N=60)

N.º de Escolas da Unidade Orgânica	Frequências				
	NA	< 5	[5;9]	[10;14]	>14
	1 (1,7%)	9 (15%)	34 (56,7%)	11 (18,3%)	5 (8,3%)
Área Territorial de IGEC	Norte	Centro	Sul		
	24 (40%)	16 (26,7%)	20 (33,3%)		
Avaliação Externa por domínio	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
<i>Autoavaliação</i>	2 (3,3%)	16 (26,7%)	32 (53,3%)	10 (16,7%)	0 (0%)
<i>Liderança e Gestão</i>	1 (1,6%)	3 (5%)	25 (41,7%)	31 (51,7%)	0 (0,%)
<i>Prestação de Serviço Educativo</i>	0 (0%)	4 (6,6%)	43 (71,7%)	13 (21,7%)	0 (0,%)
<i>Resultados</i>	0 (0%)	5 (8,3%)	46 (76,7%)	9 (15%)	0 (0,%)

NG – Escola Não Agrupada

Seguidamente, apresentam-se e discutem-se os resultados, organizados nos seguintes pontos: i) práticas de inclusão nas escolas, reportando à descrição da resenha de atividades que caracterizam a resposta para a equidade no acesso às aprendizagens; ii) processos de inclusão, em que se procede ao teste de hipóteses visando a identificação de associações causais entre as várias dimensões da resposta organizacional e pedagógica das escolas, orientada para a inclusão.

4.2. Práticas de inclusão nas escolas

A afirmação constitutiva em relação ao papel do currículo na promoção de justiça e inclusão nas escolas é uma dimensão, clara e implícita, no referencial da IGEC concebido para o terceiro ciclo de avaliação das escolas. Como tal, a análise das interpretações da IGEC, realizadas em contexto, no período de 2018 a 2021, e traduzidas na Tabela 2, representam potenciais constructos valorosos para a compreensão de dimensões

pragmáticas implicando as práticas organizacionais e pedagógicas, em matéria de justiça curricular. Em quase metade das escolas foi observada a existência de uma estratégia de missão orientada para a promoção da igualdade de oportunidades de acesso ao currículo. Contudo, existe uma ambivalência no que respeita ao recurso a metodologias ativas para alavancar o acesso ao currículo, dado esta prática constituir uma força em 53,3% das escolas, mas, em simultâneo, idêntico número de escolas carece de consolidar o seu uso. A justiça curricular também parece ser potenciada através do favorecimento, em algumas escolas (poucas), de climas favoráveis à aprendizagem de todos os alunos (16,7%) e de ambientes plenos de inovação e inclusão (13,3%). Por outra via, a necessidade de maior investimento em práticas pedagógicas inovadoras só reporta a quatro escolas (6,7%), e a necessidade de ampliar práticas de ensino orientadas para a melhoria das aprendizagens surge alocada apenas a 10% das escolas. Um ensino centrado nos alunos, em metodologias ativas e em ambientes inovadores é altamente advogado na literatura e promotor do desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes (Konst & Kairisto-Mertanen, 2020; Schleicher, 2018; Walder, 2017) e das competências preconizadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória⁵. Em face dos resultados e tomando uma perspetiva global, estas formas de ensinar e de aprender carecem de aprofundamento no tecido educativo português e até de uma possível revisão estrutural do quadro normativo vigente.

No que respeita à gestão curricular, verifica-se que a articulação horizontal constitui uma força em apenas quatro escolas (6,7%), contrapondo-se com as 21 (35%) que precisam de aprofundar dinâmicas de trabalho conducentes a uma maior integração de saberes disciplinares que potenciem aprendizagens mais significativas. No que respeita à articulação vertical do currículo, também emerge como uma área de melhoria expressiva, pois reporta a mais de metade das escolas (53,3%). Uma das grandes vantagens da constituição de agrupamentos de escolas, no tecido educativo português, é potenciar, no plano teórico, a articulação vertical do currículo, dimensão que transcorre como problemática e em linha com outros estudos que dão conta de fenómenos de fragmentação vertical no sistema educativo, e de pseudomorfismo face às lacunas existentes entre o desiderato expresso nas narrativas dos documentos

5 Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

orientadores das escolas e as práticas (Serra *et al.*, 2023a). Os alunos estarão mais bem servidos se forem envolvidos num currículo consistente, em vez de estarem adstritos a opções curriculares pouco estimulantes (Mills *et al.*, 2022) e pouco contextualizadas (Sampaio & Leite, 2018), sendo que os resultados obtidos parecem contradizer esta ideia. Os resultados indiciam fragilidades em matéria de agência curricular e o risco de tornar o currículo menos acessível, diferenciado e adaptado e, portanto, mais fechado e prescritivo, tendencialmente excludente.

No que respeita às práticas de avaliação formativa, da análise da IGEC transcorre como uma vertente preocupante da realidade das escolas, dado que em apenas uma escola constituiu uma força (1,7%), mas apresenta-se como uma área de melhoria em muitas escolas, 38 (63,3%). Estes resultados põem em foco uma dimensão de maior importância em matéria de inclusão perante a “centralidade da avaliação formativa ao serviço da regulação e da melhoria das aprendizagens [e] do impacto do *feedback* na operacionalização da avaliação formativa” (Alves, 2013, p. 158).

Os resultados relativos às práticas de ensino-aprendizagem e avaliação parecem estar alinhados com o estudo realizado no contexto educativo português por Carvalho *et al.* (2024) que afirma que apesar das políticas de promoção da inclusão, os professores ainda enfrentam os desafios e as preocupações para incluírem todas as crianças e jovens nas suas salas de aula.

No que respeita ao domínio dos resultados, reporta-se que existe um retrato díptico do tecido escolar português com 33 escolas ou agrupamentos (55%) em que são considerados forças, e 21 (35,3%) em que constituem uma área de melhoria. Adicionalmente, 23 escolas ou agrupamentos (38,3%) registam assimetrias nos seus resultados que remetem para debilidades na resolução de situações internas de inclusão, embora o mesmo número aponte em sentido contrário em face de dinâmicas de intervenção sobre problemas de indisciplina e de assiduidade.

Tabela 2. Resultados da análise de conteúdo aos relatórios de avaliação externa

Constructo latente	Frequência	Exemplo
<i>Forças</i>		
Clima para a aprendizagem dos alunos (LG)	10 (16,7%)	Ação concertada de docentes e não docentes no acompanhamento e integração das crianças e alunos, com reflexos num ambiente escolar tranquilo, seguro, ecológico e socialmente acolhedor.
Missão de escola com foco na inclusão (PSE)	28 (46,7%)	Desenvolvimento de uma política de respeito pela diferença que promove o reconhecimento e a valorização da diversidade intercultural como oportunidade e fonte de aprendizagem.
Articulação horizontal do currículo (PSE)	4 (6,7%)	Consolidação de um trabalho partilhado no domínio da articulação horizontal, potenciado pela ação das equipas pedagógicas de cada no de escolaridade.
Metodologias ativas de ensino-aprendizagem (PSE)	32 (53,3%)	Recurso a metodologias ativas que procuram focar o trabalho dos alunos nas tarefas propostas, contribuindo para a existência de ambientes de sala de aula propícios à aprendizagem.
Ambiente de inovação (PSE)	8 (13,3%)	Abordagens educativas de inovação curricular e pedagógica que envolvem os alunos em atividades que combinam diferentes conhecimentos e promovem o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.
Avaliação formativa (PSE)	1 (1,7%)	Implementação de diferentes modalidades de avaliação com recurso a diversidade de instrumentos, de acordo com as finalidades e os contextos de cada curso.
Resultados académicos (R)	33 (55%)	Resultados académicos na generalidade dos ciclos e níveis de ensino, evidenciando um trabalho sustentável em prol da qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo.
Resultados sociais (R)	23 (38,3%)	Diminuição dos casos de retenção por excesso de faltas injustificadas e de indisciplina, em resultado de uma ação educativa integradora e inclusiva.
<i>Áreas de Melhoria</i>		
Articulação vertical do currículo (PSE)	29 (48,3%)	Aprofundar a articulação vertical no domínio da planificação e da construção de saberes, com impacto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.
Articulação horizontal do currículo (PSE)	21 (35%)	Dinâmicas pedagógicas que permitam cruzar e integrar os saberes de diferentes disciplinas, ao mesmo tempo que facilitem o uso de metodologias de aprendizagem mais ativas e significativas.

Constructo latente	Frequência	Exemplo
Metodologias ativas de ensino e aprendizagem (PSE)	32 (53,3%)	Consolidação de estratégias que desenvolvam o trabalho em equipa, a regularidade do trabalho experimental, a resolução de problemas e o espírito crítico.
Práticas inovadoras de ensino (PSE)	4 (6,7%)	Intensificar o desenvolvimento de estratégias promotoras do sucesso educativo, com encorajamento à inovação pedagógica.
Práticas de avaliação formativa (PSE)	38 (63,3%)	Generalização de práticas de avaliação formativa, de aferição de critérios e de instrumentos de avaliação, considerando as aprendizagens essenciais e a definição de perfis de desempenho.
Suporte das aprendizagens (PSE)	4 (6,7%)	Garantir respostas personalizadas a todas as crianças e alunos, de acordo com as suas necessidades e potencialidades, dotando e rentabilizando o centro de apoio à aprendizagem.
Assimetrias nos resultados (R)	23 (38,3%)	Promover uma ação mais eficaz, que contribua para dirimir as assimetrias internas de resultados, em termos relativos, entre turmas, disciplinas e alunos de uma mesma turma, de modo a garantir uma efetiva educação inclusiva.
Resultados académicos (R)	21 (35,%)	Promoção de uma ação pedagógica/curricular que tenha efeitos visíveis nos resultados da avaliação externa no 3.º ciclo e no ensino secundário.
Práticas de ensino dos professores (R)	6 (10,%)	Desenvolver medidas que permitam aumentar a eficácia das práticas educativas e letivas, tendentes à melhoria sustentada das aprendizagens e dos resultados dos alunos.

Dimensões da avaliação externa: LG – Liderança e Gestão; PSE – Prestação do Serviço Educativo; R – Resultados

Finalmente, no que respeita a dinâmicas de suporte à aprendizagem em ações que impliquem os Centros de Apoio à Aprendizagem⁶ ou outras formas de intervenção em face de barreiras à aprendizagem, os resultados reportam apenas a quatro escolas ou agrupamentos (6,7%), embora constituam ações consistentes em matéria de inclusão. Acresce referir que a IGEC é omissa quanto a dinâmicas de escola alinhadas com opções que remetam para alterações de gramática escolar como forma de viabilizar

6 O Centro de Apoio à Aprendizagem constitui uma estrutura regulamentada no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, sendo uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais da escola que visa apoiar a inclusão de todos os alunos, promover e apoiar o acesso à formação, bem como a participação social e a vida autónoma.

a inclusão. Gramáticas regenerativas poderão constituir respostas fundacionais na construção de uma escola mais inclusiva, associadas, segundo Alves (2021), a uma “prática profissional docente mais autónoma, colaborativa, interativa, deliberativa, comprometida e responsável” (p. 1), que, contudo, não foram destacadas na realidade da ação educativa.

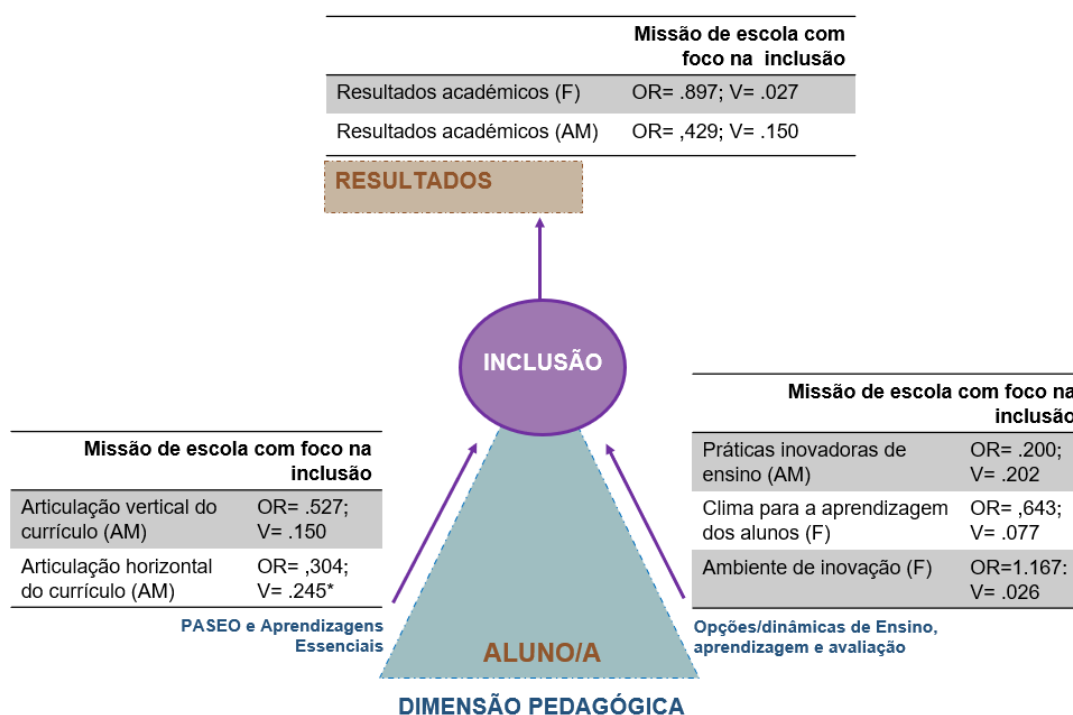
4.3. Processos de inclusão

A Figura 2 sistematiza os resultados do *odds ratio* usado para mensurar associações entre atributos das escolas observados pela IGEC, com frequências superiores a 10%, com a variável “Missão de Escola” com foco na inclusão. Esta procura de relações causais para os processos de inclusão detém o potencial de clarificar o sentido das intervenções, que urge serem conduzidas para alavancar a ação em prol de uma maior justiça curricular nas escolas.

Primeiro, é de referir que associações implicando as opções de organização dos espaços, dos tempos e dos grupos de alunos, e a implementação de medidas de suporte à aprendizagem previstas no modelo não puderam ser estudadas, devido, respetivamente, à ausência e ao reduzido número de ocorrências registadas (Tabela 2).

Segundo, o estudo dos pares de associações revelou uma única associação estatisticamente significativa entre a missão de escola, com foco na inclusão, e a articulação horizontal do currículo com um *odds ratio* de 0,304. Assim, a missão de escola para a inclusão tende a surgir 3,3 vezes menos quando a articulação vertical do currículo é uma área de melhoria. De acordo com o valor do V de Cramer ($V=,245$, $g.l=1$), esta associação é fraca (Pestana & Gageiro, 2014). Não foram encontradas associações estatisticamente significativas, embora teoricamente expectáveis, entre a missão de escola com foco na inclusão e a articulação vertical do currículo, as práticas inovadoras de ensino, o clima para a aprendizagem e o ambiente de inovação. De igual modo, também não existem associações estatisticamente significativas entre a missão de escola, com foco na inclusão, e os resultados académicos. Assim, pode afirmar-se, à semelhança de outros estudos (Serra *et al.*, 2023a), que parecem existir dimensões da organização das escolas que não estão a ser percebidas pela avaliação externa em matéria de inclusão, não podendo ser apontadas, estranhamente, como preditoras de inclusão ou da falta dela.

Figura 2. Resultados do Odds ratio implicando a inclusão (N=60)



Nota: *p≤.05

Considerando este estudo como detendo uma dimensão exploratória, ressalva-se, para futuro, em face dos resultados obtidos, que um aumento do tamanho da amostra possa vir a clarificar outras associações. Por conseguinte, aconselha-se, em continuidade, um estudo de acompanhamento, no tempo, da ação da IGEC, bem como o complemento com estudos de análise de conteúdo implicando o conteúdo integral dos relatórios.

5. Conclusão

Um currículo que possa gerar qualidade das aprendizagens e escolas capazes de afirmar os princípios da justiça curricular, são a base da inclusão e da equidade na educação e na sociedade. Este estudo, centrado na compreensão dos fatores que poderão favorecer ou obstar a justiça curricular, pretende assumir-se como um contributo para a construção de práticas mais inclusivas nas escolas. Considerando os problemas enunciados, primeiro, no que respeita à identificação de fatores e sinais que possam gerar uma maior compreensão das problemáticas da inclusão e, por esta via, alavancar respostas em matéria de justiça curricular, importa esclarecer que enformam diversas

contradições. De facto, os resultados da avaliação externa são parcos em matéria que se prende com alterações de gramática escolar e com intervenções diretas destinadas a debelar barreiras à aprendizagem, subentendendo tratar-se de respostas marginais na ação educativa. Adicionalmente, apenas foi encontrada uma única associação estatisticamente significativa entre o foco na inclusão e a articulação horizontal do currículo. As associações implicando a articulação vertical do currículo e as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação e mesmo das dimensões da inovação não puderam ser testadas. Por conseguinte, a análise integral do modelo concebido para pensar transversalmente a inclusão nas escolas (Fig. 1) não pôde ser viabilizada, tendo a mesma sido centrada apenas na compreensão da dimensão pedagógica. A análise da avaliação externa adstrita a cada relatório apenas pode ser conectada a cada escola ou agrupamento, e perceções globais, implicando o sistema educativo como um todo, não puderam ser efetuadas a expensas do trabalho que a IGEC vem fazendo.

Aos olhos da IGEC, as soluções que estão a ser desenhadas para alavancar a justiça curricular remetem para o investimento em metodologias ativas em cerca de metade das escolas e com poucas a agilizar ambientes de trabalho promotores da aprendizagem e inovadores. Perseveram sinais de que persistem fragilidades em matéria de justiça curricular, nas escolas, que apontam para debilidades ao nível da articulação do currículo, da avaliação formativa e, também, do recurso a metodologias ativas de ensino aprendizagem.

Assim, é lícito concluir que sinais de investimento na desconstrução de um currículo hegemónico, e para construir responsividade nos processos de escolarização, estão a ser intentados de forma não muito circunspecta pelas escolas. Despontam sinais de que existe um distanciamento em relação a um desiderato de justiça curricular esperado após a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto-Lei n.º 55/2018 e a realidade. Podemos falar de uma justiça curricular que ainda desespera, em linha com o conceito de Santomé (2013), por assegurar que tudo aquilo que é planeado e realizado em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todas as crianças e jovens. Com efeito, apesar das políticas de inclusão em curso no sistema educativo e do compromisso reiterado com a inclusão, aventado nos projetos educativos (Serra *et al.*, 2024), as escolas portuguesas parecem ainda estar a desbravar os caminhos que lhes permitam lidar efetivamente com a diversidade e afirmar respostas cabais em matéria

de justiça curricular. Assim, fenómenos de pseudomorfismo, retratados nas escolas portuguesas pela dessintonia entre o desiderato das narrativas e a ação concreta (Serra *et al.*, 2024), verificam-se também em matéria de equidade e justiça curricular. Construir escolas que afirmem a justiça curricular como um elo efetivo da sua identidade requer mais articulação organizacional e espaços de diálogo centrados na (re)construção de significados (Serra, 2023) de modo a gerar uma ação sistémica que remeta para:

- dialéticas de conhecimento e reconhecimento nas escolas e entre as escolas e a IGEC que permitam fazer um melhor uso da prestação de contas e da autonomia;
- processos de mobilização dos professores por coletivos de lideranças que considerem o conhecimento do contexto para ativar unidade na ação para a inclusão;
- urgência de uma aproximação entre os centros de decisão das escolas e os centros de ação para articular respostas integradas e sistémicas para a inclusão em matéria de desenvolvimento do currículo e de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação;
- dar voz aos alunos no sentido de potenciar a sua participação no desenho de opções curriculares para que possa ser ampliada a significância do currículo e a criação de vínculos positivos com a escola, ao mesmo tempo que se procuram gerar altas expectativas nos professores em face da aprendizagem dos alunos;
- afirmar lógicas curriculares ao serviço de cada aluno mediante a assunção de um currículo flexível, adaptável, não prescritivo;
- motivar e inspirar os professores a assumir uma agência curricular que alinhe mudanças de gramática escolar, ações de suporte à aprendizagem e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação que permitam esbater as barreiras no acesso ao currículo.

Em suma, urge, de forma sistémica e deliberada, soerguer os princípios da justiça curricular, fazendo das escolas e das salas de aula espaços de empoderamento, de responsabilidade e de comprometimento com uma mudança social que dê suporte a uma ação educativa mais emancipadora e mais humana.

6. Referências

- Alves, J. (2013). A Avaliação Pedagógica e os Impactos nas Memórias. In J. Alves (Ed.), *Memórias de Professores Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação* (1.ª ed., pp. 147–183). Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2021). Uma Gramática Generativa e Transformacional para Gerar Outra Escola. In *Mudança em Movimento – Escolas em Tempos de Incerteza* (pp. 25–48). Universidade Católica Editora. <https://www.uceditora.ucp.pt/pt/digital/3077-mudanca-em-movimento.html>
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2021). No Regresso à Escola – Reimaginar e Praticar uma Gramática Generativa e Transformacional. In J. Matias Alves & I. Cabral (Eds.), *No Regresso à Escola – Reimaginar e Praticar uma Gramática Generativa e Transformacional* (pp. 4–20). Faculdade de Educação e Psicologia da UCP.
- Apple, M. (2014). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (3rd Ed.). Routledge.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4.ª ed.). Edições 70.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bolívar, A. (2009). De “La Escuela no Importa” a la Escuela como Unidad Base de Mejora. *Punto Edu*, 15, 28–33.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2017). Ensaio Breve para Reinventar as Práticas de Escolarização. In I. Cabral & J. Matias Alves (Eds.), *Da Construção do Sucesso Escolar, Uma Visão Integrada* (pp. 7–10). Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, M., Simó-Pinatella, D., Azevedo, H., & Adam Alcocer, A. L. (2024). Inclusive Education in Portugal: Exploring Sentiments, Concerns and Attitudes of Teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, April. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12663>
- Formosinho, J. (1987). Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In AAVV (Ed.), *O Insucesso Escolar em Questão* (pp. 41–50). Universidade Do Minho.
- Fraser, N. (2010). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press.
- Hackman, H. W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity and Excellence in Education*, 38(2), 103–109. <https://doi.org/10.1080/10665680590935034>
- Johnson, E., Oppenheim, R., & Suh, Y. (2009). “Would That be Social Justice?” A Conceptual Constellation of Social Justice Curriculum in Action. *New Educator*, 5(4), 293–310. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399581>
- Konst, T., & Kairisto-Mertanen, L. (2020). Developing Innovation Pedagogy Approach. *On the Horizon*, 28(1), 45–54. <https://doi.org/10.1108/oth-08-2019-0060>

- Mcgregor, G., Mills, M., Riele, K. Te, Baroutsis, A., & Hayes, D. (2017). *Re-Imagining Schooling for Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/https://doi.org/10.1057/978-1-137-59551-5>
- Mills, M., Riddle, S., Mcgregor, G., & Howell, A. (2022). Towards an Understanding of Curricular Justice and Democratic Schooling. *Journal of Educational Administration and History*, 54(3), 345–356. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1977262>
- OECD. (2013). *The OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*. 187–188. <https://doi.org/10.1787/9789264172616-11-en>
- Oliveira, A. (2019). *Abandono Oculito : As Realidades por Detrás das Estatísticas* [Universidade Católica Portuguesa]. <http://hdl.handle.net/10400.14/29064>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementariedade do SPSS* (6.ª ed.). Edições Silabo.
- Priestley, Mark, Philippou, S., Alvunger, D., & Soini, T. (2021). Curriculum Making: A Conceptual Framework. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.), *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts* (pp. 1–27). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211002>
- Riddle, S., Mills, M., & McGregor, G. (2023). Curricular Justice and Contemporary Schooling: Towards a Rich, Common Curriculum for all Students. *Curriculum Perspectives*, 43(2), 137–144. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00186-y>
- Sampaio, M., & Leite, C. (2018). Mapping Social Justice Perspectives and Their Relationship with Curricular and Schools' Evaluation Practices: Looking at Scientific Publications. *Education as Change*, 22(1). <https://doi.org/10.25159/1947-9417/2146>
- Santomé, J.T.. (2013). *Currículo Escolar e Justiça Social: O Cavalo de Troia da Educação*. Tradução Alexandre Salvaterra (Á. Hypolito (Revisão Técnica)). Penso.
- Schleicher, A. (2018). What Makes High-Performing School Systems Different. In *World Class: How to Build a 21st-Century School System* (pp. 61–137). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-3-en>
- Serra, L. (2023). *Olhar a Cultura Organizacional e a Liderança na Escola Pública sob o Ethos da Inovação*. Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/45508>
- Serra, L., Alves, J. M., & Soares, D. R. (2023a). The Role of External Evaluation Control Mechanisms and the Missing Loop of Innovation. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 156–182. <https://doi.org/https://doi.org/10.33902/jpr.202322764>
- Serra, L., Alves, J., & Soares, D. (2024). Pseudomorphosis of Schools System and the Fiction of its Regulatory Processes: A Study of Educational Narratives. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), 1–27. <https://doi.org/10.33902/jpr.202424016>

- United Nations. (2023). *Report On The 2022 Transforming Education Summit* (Issue January). https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf
- Walder, A. M. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian Higher Education: Professors' Perspectives on its Effects on Teaching and Learning. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>

Article received on 30/05/2024 and accepted on 17/06/2024.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.