

Equidade e inclusão nas políticas de educação: perspetivas a partir dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas¹

Equity and inclusion in educational policies: perspectives based on the reports of School External Evaluation

Filipa Seabra

LE@D, Universidade Aberta, Portugal
CIED-UMinho e CIPEM/INET-MD
Filipa.seabra@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0003-1690-9502>

Ana Mouraz

Universidade Aberta (Portugal)
CIIE, U. Porto
Ana.lopes@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0001-7960-5923>

Marta Abelha

INPP, Universidade Portucalense, Portugal
CEIS20, Universidade de Coimbra e LE@D, Universidade Aberta
mabelha@upt.pt
<https://orcid.org/0000-0001-7105-3722>

Susana Henriques

Iscte - Instituto Universitário de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte)
Universidade Aberta (UAb), Portugal
Susana.Henriques@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7506-1401>

Resumo

Regista-se uma centralidade crescente dos temas da equidade e inclusão em educação, e parece consolidar-se a viragem de perspetivas mais restritas sobre estes conceitos, para uma visão que entende a necessidade de os estender a todos os alunos, dando resposta à diversidade das suas características, necessidades e potencialidades. Em Portugal, o Decreto-lei 54/2018 veio plasmar essa viragem, acompanhando o que tem vindo a ser preconizado a nível internacional. Também a avaliação externa de escolas (AEE) salienta, no seu terceiro ciclo, temas relacionados com a equidade e a inclusão, incluindo no seu Quadro de Referência, referentes como a “Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e todos os alunos” e “Resultados para a equidade, inclusão e excelência” (IGEC, 2019).

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017.

Assinalando esta convergência, e reconhecendo o papel que a AEE tem assumido em termos de indução de práticas e transformação dos discursos, apresentamos uma análise dos relatórios do terceiro ciclo de avaliação externa de escolas, salientando questões relacionadas com a equidade e inclusão. Concretamente, questionámos em que domínios do referencial se destacam as referências a estes conceitos, quais as perspetivas de equidade e inclusão presentes nestes documentos, quem são os alvos preferenciais desta preocupação com a equidade e inclusão, e que medidas adotadas pelas escolas são salientadas nos relatórios. Enriquecemos ainda a análise com uma perspetiva diacrónica, com base nos relatórios anteriores das mesmas escolas agora consideradas. Os resultados apontam para uma preocupação com estes conceitos desde o arranque da AEE e uma interpretação crescentemente aberta dos mesmos.

Palavras-chave: Educação; Equidade; Inclusão; Avaliação Externa de Escolas.

Abstract

There is growing centrality of the themes of equity and inclusion in education, and a turn from more restricted perspectives on these concepts seems to consolidate, towards a vision that understands the need to extend them to all students, responding to the diversity of their characteristics, needs and potential. In Portugal, Law-Decree 54/2018 consolidated this change, following what is advocated at the international level.

The external evaluation of schools (EES) also highlights, in its third cycle, themes related to equity and inclusion, including in its Reference Framework, referring to the “Promotion of equity and inclusion of all children and all students” and “Results for equity, inclusion and excellence” (IGEC, 2019).

Acknowledging this convergence, and recognizing the role that EES has taken in terms of inducing practices and transforming discourses, we present an analysis of the reports of the third cycle of external school evaluation, highlighting issues related to equity and inclusion. Specifically, we questioned in which areas of the framework of reference to these concepts are highlighted, what are the perspectives of equity and inclusion present in these documents, who are the preferred targets of this concern with equity and inclusion, and what measures adopted by schools are highlighted in the reports. We also enriched the analysis with a diachronic perspective, based on previous reports from the same schools. Results point to these concepts being taken into account since the onset of EES, in an increasingly open interpretation.

Keywords: Education; Equity; Inclusion; School External Evaluation.

Resumen

Existe una centralidad creciente de los temas de equidad e inclusión en educación, y parece consolidarse una virada de perspectivas más restrictivas sobre estos conceptos, hacia una visión que entiende la necesidad de extenderlos a todos los estudiantes, respondiendo a la diversidad de sus características, necesidades y potencialidades. En Portugal, el Decreto-ley 54/2018 vino a consolidar este cambio, siguiendo lo que se ha defendido a nivel internacional. La evaluación externa de las escuelas (EEE) también destaca, en su tercer ciclo, temas relacionados con la equidad y la inclusión, incluido en su Marco de Referencia, refiriéndose a la “Promoción de la equidad y la inclusión de todos los niños y todos los estudiantes” y “Resultados por la equidad, la inclusión y la excelencia” (IGEC, 2019).

Marcando esta convergencia, y reconociendo el papel que ha asumido la EEE en términos de inducir prácticas y transformar discursos, presentamos un análisis de los informes del tercer ciclo de evaluación externa escolar, destacando temas relacionados con la equidad y la inclusión. En concreto, cuestionamos en qué áreas del marco se destacan las referencias a estos

conceptos, cuáles son las perspectivas de equidad e inclusión presentes en estos documentos, quiénes son los destinatarios preferentes de esta preocupación por la equidad y la inclusión, y qué medidas adoptadas por las escuelas se destacan en los informes. También enriquecimos el análisis con una perspectiva diacrónica, a partir de informes anteriores de las mismas escuelas ahora consideradas. Los resultados indican una preocupación por estos conceptos desde el comienzo la EEE y una interpretación cada vez más abierta de los mismos.

Palabras-clave: Educación; Equidad; Inclusión; Evaluación externa de escuelas.

Introdução

No presente artigo, integrado no projeto financiado pela FCT MAEE – Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção (FCT PTDC/CEDEDG/30410/2017) – consideramos a Avaliação Externa de Escolas (AEE) como um processo com potencial de impactar diferentes práticas e discursos vigentes nas escolas (Sousa, 2020). Constata-se, no mais recente referencial que orienta este processo (IGEC, 2019 a) uma atenção às questões da inclusão e equidade que nos parece digna de nota e de exploração.

As questões da equidade e inclusão têm vindo a assumir um papel fundamental em termos educativos, afastando-se de perspetivas focadas no apoio aos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, para englobar uma atenção a todas as diferenças e com a procura de justiça educacional de forma mais ampla. Em Portugal, o Decreto-lei 54/2018 veio plasmar essa viragem, acompanhando o que tem vindo a ser preconizado a nível internacional (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009; Nações Unidas, 2015, 8º Congresso de Apoio Educacional Inclusivo, 2015).

Na convergência destas duas áreas de interesse – equidade e inclusão e AEE – procurámos, no presente artigo, responder às seguintes questões: “Como são percebidas, enquadradas e valorizadas as questões da equidade e inclusão nos relatórios do 3.º ciclo da AEE?”, “Quem são os alvos preferenciais dessas preocupações?”, e “Que tipos de respostas são ilustradas?”. Para tal, procedemos a uma análise documental dos relatórios do terceiro ciclo de AEE, e, sempre que possível, dos relatórios anteriores das mesmas escolas, procurando identificar tendências quanto à forma como estes conceitos são valorizados.

Contextualização teórica

Equidade e Inclusão

Pensar o conceito de equidade no âmbito das políticas educacionais em Portugal implica mapear as formas como o acesso à educação, o uso que se faz dos seus dispositivos e o sucesso educativo têm vindo a ser acessíveis à generalidade dos cidadãos. Pensar o conceito, implica

ainda caracterizar os quadros mentais e os seus significados práticos que têm balizado as políticas públicas desde o 25 de abril de 1974.

A ideia da educação para todos, cedo foi confrontada com o facto que não bastava decretar a obrigatoriedade escolar para garantir a equidade, tornando-se evidente que a educação nem sempre garantia ser o elevador social (Demeuse et al., 2012). O conceito de igualdade de oportunidades começou por significar igualdade de acesso à escola, traduzida na declaração do seu carácter compulsório, mas que deveria sustentar-se noutros apoios, económicos e sociais, que tornassem a obrigatoriedade de direito numa obrigatoriedade de facto (Formosinho, 1991). Satisfeita tal exigência, rapidamente se constatou que, mesmo acedendo igualitariamente à escola e ao currículo, continuava a verificar-se uma desigualdade do seu uso e apropriação. Como descreve Lemos, num texto de 2013, a igualdade de oportunidades só fica efetivamente garantida se assegurar o sucesso educativo. Por essa razão o insucesso escolar é identificado como um indicador (negativo) da equidade dos sistemas educativos (OECD, 2007).

A evolução recente das políticas educacionais, promotoras da equidade em Portugal, operacionaliza o conceito definido pela OECD (2007) como contendo duas componentes essenciais: a justiça (*fairness*), que garante que circunstâncias pessoais e sociais, como o género, o estatuto socioeconómico ou a origem étnica, não são um obstáculo para o desenvolvimento do potencial educativo, e a inclusão (*inclusion*), garante da consecução de um patamar mínimo de competências para todos, suficiente para a integração satisfatória na sociedade. Ao primeiro componente podemos associar algumas políticas de cariz compensatório e de discriminação positiva, cujo principal objetivo era o de combater as desigualdades “dando mais a quem tem menos”. A primeira e a segunda geração dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), ou os mecanismos da Ação Social Escolar materializaram exemplarmente essa posição. Todavia, como constata Power (2012) tais mecanismos trouxeram as desigualdades para dentro dos sistemas educativos.

Já a inclusão pode ficar associada ao sentido da igualdade de uso e de acesso ao currículo, de que o sucesso escolar constituiria evidência de eficácia. Garantir o sucesso escolar para todos tem vindo assim a constituir-se como o principal objetivo das políticas de educação, pressionadas a reduzir a desigualdade social e as diferenças que a escola perpetua e gera. Exemplos portugueses destas políticas estão associados ao reconhecimento da multiculturalidade e da necessidade de flexibilizar os currículos escolares, mas estão igualmente associados às políticas mais gerais de reorganizar a ação educativa das escolas, tendo como foco a diversidade. Trata-se de uma orientação diversificada das políticas compensatórias, porque estas promovem o reconhecimento das diferenças e da diversidade das pessoas e dão-lhes voz. Se quiséssemos concretizar esta orientação na realidade portuguesa, poderíamos referir a terceira e quarta geração dos TEIP. Como se refere no preâmbulo do despacho, o projeto TEIP “visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social, e (...) alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projectos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais” (ME, 2012, preâmbulo). Todavia estas medidas, que abrangeram apenas 173 Agrupamentos de Escolas, continuavam a

poder ser consideradas medidas de exceção. O Plano de promoção do Sucesso Educativo, lançado em 2016, tornou extensiva a todas as escolas, esta preocupação, e alargou as competências e as responsabilidades locais das escolas que, no ano seguinte, foram convidadas a integrar o projeto piloto de Flexibilidade e Autonomia Curricular (206 aceitaram o desafio), num movimento crescente de dar voz e fazer participar os locais na consecução do objetivo de democratizar a educação (ME, 2017). A publicação em 2018 do Decreto-lei 54/2018 generalizou a todas as escolas e a todos os agentes educativos a obrigação de assegurarem a equidade educativa, reconhecendo a diversidade de cada aluno, respondendo às suas necessidades e promovendo as suas potencialidades.

A inclusão é definida por Booth e Ainscow (2002), simultaneamente como um processo e um produto, um processo interminável, com vista ao aumento da participação e da aprendizagem de todos os estudantes, e implica a valorização igual, a participação e aprendizagem de todos os estudantes, assentando sobre a alteração das culturas e políticas, o foco na comunidade e nos valores, a relação entre escola e comunidade e a compreensão da relação umbilical entre inclusão escolar e inclusão social.

Em suma, a procura da equidade cabe a cada escola e realiza-se no respeito pelas diferenças, mas igualmente na participação ativa dos estudantes e das suas famílias como meios para reduzir as desigualdades. Ao mesmo tempo, começa a desenhar-se uma preocupação terapêutica (Power, 2019) e que corresponde ao desenho de programas e de intervenções, dirigidas a cada aluno em particular.

Assim,

Se a atenção à diferença em contextos escolares assumiu em primeiro lugar duas faces prioritárias - a das necessidades educativas especiais e a do (in)sucesso - tem-se caminhado no sentido de reconhecer a diferença como característica definidora de cada indivíduo, alargando assim o conceito de educação inclusiva de modo a abranger todos os alunos e o reconhecimento das muitas formas de diversidade em contexto escolar (Seabra, 2017, p. 764).

A complexidade e fluidez histórica do conceito de equidade tem contribuído (e sido simultaneamente resultado) da variabilidade da definição e implementação de políticas de educação que tenham em conta a ação conjugada de todas as variáveis que têm vindo a ser mobilizadas para definir o conceito. Essa constatação também ajuda a legitimar este texto, porquanto cabe à Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) averiguar se essas políticas estão a ser implementadas no terreno em sintonia com uma leitura atualizada dos conceitos. É disso que este texto trata.

Avaliação externa de escolas: relação com equidade e inclusão

O programa de Avaliação Externa de Escolas (AEE) em Portugal arrancou em 2006, sob a responsabilidade da Inspeção Geral de Educação (IGE, atualmente Inspeção Geral de Educação e Ciência, IGEC), assumindo como principais objetivos promover uma cultura e prática de avaliação do sistema de educação e formação e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O primeiro ciclo de AEE decorreu entre 2006 e 2011, tendo como base um referencial que integra cinco domínios de análise: Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e gestão

da educação, Liderança, e Capacidade de Auto-regulação e melhoria. Cada um destes domínios integrava vários fatores, também eles subdivididos em referentes, ilustrados por indicadores. Neste quadro (IGE, 2010), ocorriam já referências à equidade, nomeadamente no domínio Resultados, onde estava incluído o fator 3.5. Equidade e justiça, em cujos referentes se contam 1) “Actuação dos responsáveis em função dos princípios de equidade e justiça” e cujos indicadores remetem para os princípios plasmados nos documentos orientadores e para a perceção da comunidade escolar quanto à sua aplicação; 2) “Promoção da igualdade de oportunidades” cujos indicadores de análise incluem a constituição de turmas e a participação de alunos carenciados, e 3) “Promoção da inclusão socioescolar”, que está enquadrado em referência à inclusão das minorias culturais e sociais, e apresenta indicadores relacionados com medidas de discriminação positiva e parcerias com entidades promotoras da inclusão (IGE, 2010, p. 16). Está assim patente uma interpretação ampla dos conceitos de equidade e inclusão nos documentos enquadradores da AEE desde o seu arranque.

O segundo ciclo de AEE teve lugar entre 2011 e 2017 e foi acompanhado de uma mudança no quadro de referência (IGEC, 2016), então organizado em três domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão. Deste referencial, bastante simplificado, não constam as palavras equidade ou inclusão. No entanto, no domínio Prestação do Serviço Educativo, surgem referências que fazem alusão relativamente direta a esses conceitos, concretamente no campo de análise Práticas de Ensino, onde se listam a “Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos” e a “Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais”. Ainda no mesmo domínio, mas no campo de análise Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, listam-se referentes com relação com a equidade, como a “Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação”. Assim, embora possamos considerar que a preocupação com a equidade e a inclusão não foi eliminada deste referencial, viu, pelo menos, a sua centralidade reduzida, e a noção de inclusão mais focada nos alunos com necessidades educativas especiais ou diferentes graus de capacidade.

Ora, no terceiro ciclo da AEE que teve início de 2018, a inclusão e equidade viriam a assumir uma importância redobrada. Desde logo, o primeiro dos objetivos da AEE (IGEC, 2019 a, p. 2) pretende “Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos”.

O referencial deste novo ciclo de AEE (IGEC, 2019 b) organiza-se agora em quatro domínios: Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do serviço educativo e Resultados. Nele, a equidade é patentemente valorizada em dois domínios: Prestação do serviço educativo e Resultados. No domínio prestação do serviço educativo, em concreto no campo de análise “Ensino, aprendizagem e avaliação”, inclui-se o referente “Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos” (p.5), que inclui quatro indicadores, relacionados com as medidas universais, seletivas e adicionais de inclusão, as ações para a melhoria de resultados das crianças em risco ou oriundas de contextos socioeconómicos desfavorecidos, a promoção da excelência escolar, e a prevenção da retenção, abandono e desistência.

Também no domínio Resultados, campo de análise Resultados Académicos, se inclui um referente – “Resultados para a equidade, inclusão e excelência” – que alude, nos seus indica-

dores aos “Resultados dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, de origem imigrante e de grupos culturalmente diferenciados; Resultados dos alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou com plano individual de transição; Resultados de desenvolvimento e valorização dos alunos de excelência; e Assimetrias internas de resultados” (IGEC, 2019 b, p. 7).

Há ainda outras referências à inclusão nomeadamente: 1) no domínio Prestação do Serviço Educativo, campo de análise Oferta educativa e gestão curricular, referente Inovação curricular e pedagógica (“Definição de medidas de suporte à aprendizagens e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo” (p. 4)); 2) no domínio Resultados, campo de análise resultados sociais, referente solidariedade e cidadania (“Ações de apoio à inclusão” (p. 7)).

É assim retomada e reforçada uma conceção ampla de equidade e inclusão, que identifica, já no referencial, que a equidade e inclusão se referem a todos os alunos, ao mesmo tempo que sinaliza diferentes grupos de alunos como necessitando de especial atenção: crianças em risco, crianças oriundas de contextos socioeconómicos desfavorecidos, crianças em situação de insucesso, alunos de origem emigrante, alunos de grupos culturalmente diferenciados, alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência, alunos de excelência – abrangendo assim uma diversidade de aspetos constitutivos da diversidade nas escolas.

O referencial aponta, deste modo, para a prestação do serviço educativo como cerne da preocupação com a equidade e inclusão, algo que pretendíamos verificar se tem eco nos relatórios elaborados.

Metodologia

O estudo realizado é de natureza descritiva e interpretativa, inserindo-se numa matriz qualitativa. O corpus documental de análise do estudo principal é composto por 15 relatórios de Avaliação Externa de Escolas – isto é, todos os que estavam publicamente disponíveis no momento da recolha de dados, em fevereiro de 2020. Os relatórios foram recolhidos diretamente através do *site* da Inspeção Geral de Educação e integram 9 relatórios da fase piloto do terceiro ciclo da AEE (identificados pelos códigos P1 a P9), e 6 relatórios relativos a escolas avaliadas no ano 2018/2019 (identificados pelos códigos S1 a S6).

Num primeiro momento, realizou-se uma análise macro das referências aos conceitos de equidade e/ou inclusão presentes nos relatórios, baseada não apenas na referência a esses termos ou termos análogos, mas a ideias com eles relacionadas, mesmo que não incluíssem as expressões exatas. Esta primeira recolha das secções de texto pertinentes permitiu analisar em que domínios do referencial da AEE se concentravam as referências a estes conceitos, com que frequência eram feitas referências positivas ou negativas, e ainda se constavam dos pontos fortes e áreas melhoria identificados nos relatórios. As categorias de organização nesta fase do estudo foram definidas *a priori*, identificando-se com os domínios da AEE, juntamente com as secções Pontos fortes e Áreas de melhoria dos relatórios e a unidade de análise foi o parágrafo, permitindo uma visão global de natureza exploratória, visando um primeiro nível de resposta à

primeira questão de partida “Como são percebidas, enquadradas e valorizadas as questões da equidade e inclusão nos relatórios do 3.º ciclo da AEE?”.

Posteriormente, os excertos identificados foram introduzidos no *software MaxQDA* que apoiou uma análise de conteúdo baseada em categorias emergentes e não mutuamente exclusivas, assumindo uma unidade de análise mais fina. As categorias emergentes foram organizadas em categorias agregadoras relacionadas com os «alvos» da preocupação com a equidade ou inclusão, e com as «respostas» identificadas nos relatórios a essa necessidade. Esta fase permitiu responder mais cabalmente à primeira questão, e agora também às questões “Quem são os alvos preferenciais dessas preocupações”, e “Que tipos de respostas são ilustradas?”.

De modo a complementar e enriquecer esses dados, foram também recolhidos, quando disponíveis, os relatórios de ciclos anteriores de AEE das mesmas escolas. Tal nem sempre foi possível uma vez que o terceiro ciclo da AEE abrangeu uma maior diversidade de escolas que os ciclos anteriores, por um lado, e porque decorreu alguma reorganização de agrupamentos de escolas, por outro lado. Deste modo, oito das escolas avaliadas no terceiro ciclo não tinham sido alvo de avaliação em ciclos anteriores, e das restantes sete, uma apenas tinha disponível o relatório de um dos ciclos de AEE, pelo que foi excluída desta análise. Foram assim incluídos neste estudo complementar 12 relatórios, referentes a 6 escolas ou agrupamentos de escolas (concretamente, P1, P3, P5, P8, S3 e S6).

Esta análise, mais sintética e complementar, baseou-se na recolha do número de vezes que as palavras «equidade» e «inclusão» ou «inclusivo(a)» eram referidas nos relatórios em cada um dos ciclos.

Resultados

Primeiro momento de análise: perspetiva macro

Num primeiro momento, apresentamos a análise macro dos relatórios do terceiro ciclo de AEE, focados na identificação do destaque conferido à equidade e inclusão nos relatórios, na natureza (positiva ou negativa) das alusões a esses conceitos, e na identificação dos domínios onde essas referências estavam mais presentes. A referência foi considerada positiva quando se identifica uma prática ou resultado que concorre para a equidade e inclusão ex.: “Os valores das taxas de conclusão dos cursos vocacionais, de educação e formação e profissionais, atendendo ao contexto, evidenciam um sucesso significativo (...)” (P2); negativa quando se tratasse de um resultado ou prática não estabelecido ou que não concorresse para a equidade e inclusão (ex.: “(...)o Agrupamento integra duas escolas que lecionam este nível de ensino: (...). Estas duas escolas apresentam resultados diferenciados, a que não está alheio o contexto socioeconómico dos alunos que as frequentam (...)” (P3). Optou-se pela neutralidade, quando a mesma unidade de análise, que nesta fase era o parágrafo, evidenciasse simultaneamente aspetos positivos e negativos. A quantificação destes excertos está patente na tabela 1.

Tabela 1. Número e natureza das referências a equidade e inclusão nos relatórios do terceiro ciclo da AEE

| Relatório | Autoavaliação | Liderança e Gestão | Prestação do serviço educativo | Resultados | Pontos fortes | Áreas de melhoria |
|-----------|---------------|--------------------|--------------------------------|------------|---------------|-------------------|
| P1 | | 2 | 4 | 2 | 2 | |
| P2 | | | 5 | 3 | 1 | |
| P3 | | 3 | 3 | (-1) | 1 | |
| P4 | | (-1) | 4 | 2 | | |
| P5 | | 2(-1) | 4 | 4 | 2 | -1 |
| P6 | | 2 | 3 | 1 | 2 | |
| P7 | | 3 | 4(-1) | 3 | 2 | |
| P8 | | 2 | 3/0/(-2) | 1 | 1 | |
| P9 | | 2(-1) | 3(-1) | 3(-1) | 1 | |
| S1 | | 1 | 3 | 1 | | -1 |
| S2 | | 1 | 2 | 1 | 2 | |
| S3 | | 2 | 5 | 2 | 3 | |
| S4 | 1 | 2 | 4(-1) | 1(-1) | 2 | |
| S5 | 1 | 1 | 1 | 1(-1) | 2 | |
| S6 | 1 | 2(-1) | 2(-1) | 2 | 2 | -1 |
| Somatório | 3 | 25 (-4) | 50/01/(-6) | 29 (-4) | 23 | -3 |

Esta primeira análise permite destacar, desde logo, o predomínio esmagador de referências positivas nos quatro domínios, acompanhada de um predomínio de pontos fortes em relação às áreas de melhoria identificadas nos relatórios em referência à equidade e inclusão. Esta constatação traça um retrato maioritariamente positivo, na visão da AEE, das práticas instituídas nas escolas. Apenas dois dos 15 relatórios analisados não identificavam um ponto forte relacionado com a equidade e inclusão.

Embora o número de referências não o espelhe claramente, é apreciável a alteração de estilo de redação dos relatórios entre o ano piloto e o ano 2018/2019. No ano piloto, os relatórios são bastante mais informativos e específicos nas descrições que apresentam, ao passo que no ano 2018/2019 se adotou um modelo mais breve de relatório, e uma escrita mais lacónica, com constatações menos descritivas e específicas. Essa alteração recomenda cautela na comparação relatório a relatório, sugerindo uma análise mais transversal das tendências registadas.

Olhando agora para os domínios do relatório, é patente a saliência do domínio Prestação do serviço educativo, com um total de 57 referências, seguido do domínio Resultados, com 33 referências – este achado é consonante com os domínios e campos de análise do referencial em vigor (IGEC, 2019 b), que situa precisamente nestes dois domínios o foco das questões relacionadas com a equidade e inclusão. Será, no entanto, de realçar que o domínio da Liderança e gestão não ficou muito atrás no número de referências identificadas (29), e mais ainda o facto de apenas num relatório não termos identificado nesse domínio uma referência claramente

enquadrada nesta temática, o que parece traduzir uma lente de leitura da escola focalizada na equidade e inclusão, mesmo num domínio que não parecia, à partida, requerer essa sensibilidade, olhando apenas ao referencial. Poderemos estar perante evidências de uma preocupação com a equidade e inclusão que acompanha o relatório na sua (quase) totalidade, matizando a forma como a escola está a ser representada. Por fim, o domínio da Autoavaliação é pouco marcado por referências a estes conceitos, embora três relatórios, todos do ano 2018/2019, incluam uma referência mesmo nesse domínio.

Segundo momento de análise: foco no conteúdo

Entramos, de seguida, na segunda fase de análise, mais fina e orientada para o conteúdo das referências que são feitas.

Atentando nas três referências a **áreas de melhoria** relacionadas com equidade e inclusão, duas delas situam-se no domínio da Liderança e gestão, relacionando-se com os processos de constituição de turmas (P5) e com a explicitação de linhas orientadoras para a criação de uma cultura de escola inclusiva (S6). Uma área de melhoria relaciona-se com a Prestação do Serviço educativo, concretamente com as estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula de modo a promover o sucesso de todos os alunos (S1).

Na tabela 2, identificam-se os conteúdos fundamentais expressos nos **pontos fortes** identificados nos relatórios. Constata-se novamente a saliência do domínio Prestação do serviço educativo, agora seguido imediatamente do domínio Liderança e gestão, e só depois do domínio Resultados, bem como alguma sobreposição de temas salientados entre os diferentes domínios. Fica patente uma perspetiva abrangente, que valoriza e destaca valores, políticas e práticas orientadas para a inclusão e equidade, nos diversos sectores de atuação da escola.

Tabela 2. Pontos fortes identificados nos relatórios

| Domínio | Número de pontos fortes | Conteúdos |
|--------------------------------|-------------------------|---|
| Autoavaliação | 1 | Afetação de recursos para a inclusão |
| Liderança e gestão | 6 | Valores e princípios, Cultura/ ambiente escolar, Oferta educativa. |
| Prestação do serviço educativo | 12 | Oferta educativa, Cultura/ambiente escolar, Promoção do sucesso, Promoção do desenvolvimento pessoal. |
| Resultados | 4 | Ação pedagógica e educativa |

Passamos agora a analisar os campos de análise concretos onde se situam as referências a equidade e inclusão nos relatórios que integram o *corpus* de análise.

Olhando primeiramente para o domínio onde se dá maior destaque à equidade e inclusão – Prestação do Serviço Educativo – constata-se a presença de referências a estes aspetos nos quatro campos de análise, com destaque para os campos do ensino, aprendizagem e avaliação (26)

e do desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e alunos (15). Os conteúdos específicos abordados nos campos de análise apresentam relativa sobreposição, embora se possa identificar como linhas fortes, no campo de análise ensino, aprendizagem e avaliação o acompanhamento individualizado aos alunos, diferenciação curricular e pedagógica incluindo da avaliação; no campo de análise desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e alunos destaca-se o papel dos técnicos especializados, docentes (particularmente diretores de turma ou curso ou professores de educação especial) e parcerias com instituições da comunidade, em articulação, com vista ao apoio dos alunos; no campo de análise oferta educativa e inovação pedagógica a diversidade da oferta educativa, adequada às necessidades e potencialidades de uma diversidade de alunos, projetos, promoção do sucesso e prevenção do abandono e por fim, no campo de análise planificação e acompanhamento da prática letiva, uma referência à aferição de critérios de avaliação (Tabela 3).

Tabela 3. Domínio Prestação do Serviço Educativo: Conteúdos

| Campo de análise | Número de referências | Conteúdos |
|---|------------------------------|---|
| Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e alunos | 15 | Acompanhamento e apoio; educação especial; apoio pedagógico; técnicos especializados; articulação entre profissionais; diferenciação pedagógica; prevenção do abandono; parceria com instituições; aferição da avaliação; valores; Português língua não materna; projetos |
| Oferta educativa e inovação pedagógica | 9 | Oferta educativa diversificada; acompanhamento e apoio; projetos; Português língua não materna; educação especial; projetos; promoção do sucesso; igualdade de oportunidades de acesso ao currículo |
| Ensino, aprendizagem e avaliação | 26 | Português língua não materna; educação especial; prevenção do abandono e desistência; promoção do sucesso escolar; parceria com instituições; apoios pedagógicos; adaptações da avaliação; inclusão social; participação; projetos; acompanhamento e apoio; oferta formativa diversificada; diferenciação curricular e pedagógica; cultura de escola; valores; apoios sociais |
| Planificação e acompanhamento da prática letiva | 1 | Aferição de critérios |

Considerando de seguida o domínio dos resultados, destaca-se o campo de análise resultados académicos, com 19 referências, cujos conteúdos têm como linha de força a equidade dos resultados, nomeadamente os obtidos por alunos em situação económica mais desfavorável

(beneficiando de Ação Social Escolar – ASE) e os alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, mas referindo também assimetrias internas dos resultados académicos. No campo de análise resultados sociais, referem-se atividades de solidariedade com impacto na inclusão e das famílias dos alunos (ex.: P1), ações orientadas para a promoção de valores de cidadania, equidade ou para a promoção da inclusão e sensibilização para a diferença, e a existência de uma cultura inclusiva. Por fim, no campo de análise reconhecimento da comunidade, evidencia-se a satisfação da comunidade educativa com a equidade e inclusão (Tabela 4).

Tabela 4. Domínio Resultados: Conteúdos

| Campo de análise | Número de referências | Conteúdos |
|------------------------------|------------------------------|--|
| Resultados académicos | 19 | Sucesso dos estudantes com ASE; sucesso dos estudantes com NEE; sucesso cursos profissionais, vocacionais e de educação e formação; composição das turmas; diferenças de resultados entre escolas/turmas do agrupamento; apoio e acompanhamento; cultura inclusiva |
| Resultados sociais | 6 | Atividades de solidariedade; valores/respeito pela diferença; ações de apoio à inclusão; apoio social |
| Reconhecimento da comunidade | 5 | Satisfação da comunidade com equidade e inclusão |

Em relação ao domínio Liderança e gestão, foram identificados conteúdos relacionados com os temas considerados em dois campos de análise. No campo de análise visão estratégica, estão presentes referências a valores matriciais, por vezes explicitando-se a sua inscrição nos documentos orientadores da escola, que contribuem para uma cultura de escola e um ambiente educativo inclusivos e equitativos. No campo de análise gestão, salientam-se processos organizativos orientados por esses princípios de equidade e inclusão, seja ao nível da alocação de recursos humanos ou materiais, critérios de organização e oferta formativa (Tabela 4).

Tabela 5. Domínio Liderança e gestão: Conteúdos

| Campo de análise | Número de referências | Conteúdos |
|-------------------------|------------------------------|--|
| Visão e estratégia | 6 | Valores, cultura de escola, ambiente educativo |
| Gestão | 19 | Oferta formativa, alocação de recursos (físicos e humanos), projetos, ambiente escolar, critérios de organização equitativos (ex.: constituição de turmas, apoios económicos, distribuição de serviço docente) |

O domínio referente à autoavaliação foi aquele onde se detetou menor número de referências à equidade e inclusão, circunscrevendo-se estas a medidas tomadas em decurso da autoavaliação com impacto a este nível, considerados no campo de análise consistência e impacto.

Detendo-nos agora nos conteúdos, de forma transversal, e intentando responder à questão sobre os alvos preferenciais da inclusão, foi criada a categoria «**Alvos**», sob a qual foram criadas, de forma emergente, várias subcategorias, concretamente:

- a) há uma maioria de referências a equidade/inclusão que não especificam um alvo, dirigindo-se à **diversidade ou a todos os alunos** (85). Apresenta-se como exemplo: “[ambiente escolar] socialmente acolhedor, inclusivo e respeitador da diferença” (P1).
- b) Seguem-se os **alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência** (50); ex.: “promoção da equidade e da inclusão é manifesta junto dos oito alunos com necessidades educativas especiais (...)” (P2).
- c) Os **alunos social e economicamente desfavorecidos** (21); Ex.: “a seriação de alunos candidatos a financiamento no âmbito do contrato de patrocínio obedece aos critérios do mérito (...) e da carência económica” (P6).
- d) Os **alunos estrangeiros** (10); “dadas respostas adequadas à diversidade dos alunos (p. ex., Português Língua Não Materna e apoios a alunos estrangeiros)” (S4).

Menos referidos são alunos com **altas habilidades** (4), Ex.: “São estimulados os alunos com altas habilidades, desenvolvidas estratégias e atividades de acordo com as especificidades e adequadas ao seu nível” (P4), **Cultura, etnia ou religião** (3), Ex.: “desenvolvimento de projetos que promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade intercultural e étnica” (P5), os próprios **professores** (3), Ex.: “A distribuição do serviço docente privilegia o interesse dos discentes e obedece a critérios de continuidade, equidade e adequação pedagógica” (S1), a preocupação com questões de **género** (2), Ex.: “contribuiu ainda para fomentar a discussão em torno do tema da igualdade de género” (P7); e as **famílias** (1), Ex.: “enquanto as respetivas famílias podem beneficiar do programa de Português para Falantes de outras Línguas” (P3).

Mapeando a proximidade dos códigos, tendo como referência a sua presença no mesmo relatório, percebemos 2 grandes *clusters*, que se referem, por um lado, às diferenças mais comumente referidas (Todos os alunos/ diversidade, Dificuldades de aprendizagem ou deficiência e alunos socialmente desfavorecidos), e por outro lado as categorias menos frequentemente consideradas (Diferenças de género/sexualidade, Cultura e/ou religião, Altas habilidades, Alunos estrangeiros, Famílias).

Na figura 1, apresentam-se as palavras mais frequentes nos segmentos codificados nesta categoria. Salientamos a presença de palavras como «socioeconómica», «solidariedade», «língua», «cultura», «diferença», «sucesso» ou avaliação, que corroboram a análise categorial acima apresentada no sentido de reforçar uma conceção ampla de equidade e inclusão, que assume como alvos preferenciais não apenas os alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência (que surgem, inclusivamente, em segundo lugar no número de referências), mas preferencialmente todos os alunos/ a diversidade dos alunos, tendo em atenção outros elementos diferenciadores

- f) De um **ambiente/ cultura escolar** inclusivos (22) (p. Ex.: “A ação concertada de docentes e não docentes no acompanhamento e integração dos alunos contribui para um ambiente socialmente acolhedor e respeitador das diferenças” (P7)).
- g) De uma **oferta formativa diversificada** (17) (p. Ex.: “Oferta educativa, com impacto positivo na inclusão social, na redução do abandono escolar e no sucesso educativo e profissional dos alunos” (P2)).
- h) Do **respeito pela diferença** (16) (P. Ex.: “Ação concertada de docentes e não docentes no acompanhamento e integração das crianças e alunos tem reflexos no ambiente escolar tranquilo, seguro, socialmente acolhedor e respeitador das diferenças que se sente nos diversos estabelecimentos” (S6)).

Existem ainda referências menos frequentes a aspetos como **composição das turmas** (8) (Ex.: “Existem e são conhecidos os critérios pedagógicos de constituição e gestão das turmas, assentes em princípios de heterogeneidade e equilíbrio com vista à equidade e inclusão” (S4)), **Equipamentos e recursos** (7) (Ex.: “mobilização dos recursos para implementar respostas educativas eficazes para os jovens com necessidades educativas especiais tem vindo a constituir um desafio para toda a comunidade escolar” (P9)), **Distribuição do Serviço Docente** (3) (Ex.: “A distribuição do serviço docente privilegia o interesse dos discentes e obedece a critérios de continuidade, equidade e adequação pedagógica” (S1)), **uniformização de critérios** (2) (Ex.: “A aferição dos resultados da avaliação é realizada em reunião de grupo disciplinar antes das reuniões de conselho de turma, procurando a equidade, minimizando discrepâncias entre turmas do mesmo ano de escolaridade” (S3)), ou **formação dos profissionais** (1), (“É concedida atenção às questões da formação, promovendo-se a capacitação de profissionais em temáticas-chave da atualidade, como a da educação inclusiva” (S2)).

Existe relativa sobreposição entre estas categorias, que não pretendem ser mutuamente exclusivas. Essa opção reflete-se ao fazer o mapeamento da proximidade entre códigos, com base na sua presença no mesmo documento, que identifica grande sobreposição entre os códigos Diferenciação e Projetos; Diferenciação e Oferta pedagógica diversificada; Respeito pela diferença e Valores; Apoio e acompanhamento e Promoção do sucesso e da disciplina. Pretendemos, no entanto, salientar as linhas de força que emergem da análise dos relatórios, e que retratam uma ação concertada da escola para a promoção da equidade e inclusão que perpassa toda a estrutura da escola, da liderança à atuação de cada profissional, passando pelo ensino, pela avaliação, pelos projetos, e pelos resultados.

Olhando para a nuvem de palavras mais frequentes nos excertos que integram a categoria «Respostas», encontramos no centro os «alunos», e salientam-se palavras orientadas para a ação, como «medidas», «promoção», ou «estratégias», palavras relacionadas com apoio como «acompanhamento» ou «apoio», palavras mais relacionadas com os valores ou o ambiente educativo, como «respeitador», «ambiente», «equidade», «participação», «integração». Esta outra perspetiva de análise vem assim corroborar a análise categorial antes apresentada.

| | | | | | | |
|--------------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|
| P3 | 5 | 2 | 2 | 4 | 2 | 9 |
| P5 | 3 | 0 | 5 | 4 | 1 | 8 |
| P8 | 3 | 0 | 1 | 2 | 0 | 4 |
| S3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 0 | 12 |
| S6 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 |
| Total | 20 | 2 | 12 | 13 | 5 | 46 |

Esta análise destaca claramente o 2.º ciclo de AEE, que parece ter assumido um foco mais determinado pelos resultados académicos, como apresentando uma forte quebra no número de referências à equidade e à inclusão. No caso da equidade, e de modo impulsionado pela existência de um fator (Equidade e justiça) que inclui a palavra na sua designação, tornando praticamente «obrigatória» a presença de pelo menos uma referência ao termo em cada relatório, existia inclusivamente um número maior de referências a essa palavra no primeiro ciclo de AEE do que no terceiro. Já no tocante às palavras inclusão e inclusivo(a), regista-se também um decréscimo no número de vezes que são usadas, do primeiro para o segundo ciclo, seguida de um aumento muito acentuado no terceiro ciclo, que se destaca claramente.

Conclusões

Os resultados encontrados sublinham a equidade e a inclusão como chaves de leitura dos relatórios do terceiro ciclo de AEE, presentes de forma transversal nos relatórios, e espelhando uma visão ampla dos conceitos (Booth e Ainscow, 2002; Seabra, 2017; Power, 2019). Neste sentido, não se limita à atenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiências, mas abrange também, de forma marcada, os alunos em situação económica mais desfavorecida e os oriundos de países estrangeiros, particularmente os que não têm o português como língua materna, indo, deste modo, ao encontro do plasmado no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n.º 4 – Educação de Qualidade que clama esforços para habilitar os sistemas de educação que sirvam a todos os estudantes, com especial enfoque naqueles que tradicionalmente são excluídos de oportunidades educacionais, seja por motivos económicos, linguísticos e/ou culturais (UNESCO, 2017).

A preocupação com o acesso de «todos os alunos», a inscrição de valores humanistas relacionados com a igualdade e o respeito mútuo, ou a equidade e aferição de critérios promovendo a justiça para todos, estão também fortemente presentes. A atenção explícita a outros tipos de diferença, nomeadamente a igualdade de género, as diferenças de cultura, etnia ou religião, são ainda pouco frequentes. É interessante notar, nos mapas de frequência de palavras, que em todos eles são os alunos que assumem a posição central – é, de facto de uma escola para os alunos, e para todos eles, que tratam os excertos analisados. Esta tendência enquadra-se não só nas orientações relativas à inclusão expressas na estratégia da UNESCO para a Educação 2014-2021 (UNESCO, 2014) como, também, nas ambições da própria Agenda de 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, cujo um dos seus principais objetivos é “não deixar ninguém para

trás”, possibilitando, assim, uma “oportunidade única de construir sociedades mais inclusivas e equitativas” (UNESCO, 2017).

A prevalência das referências à inclusão, equidade, justiça para todos, encontra eco na própria estrutura do relatório, uma vez que aparecem referências a estes conceitos em todos os relatórios analisados, e com forte incidência em três dos quatro domínios que compõem o quadro de referência da AEE, sinalizando uma preocupação que vai desde a conceção da matriz identitária da escola, à atuação dos docentes e técnicos especializados, passando por (quase) todos os domínios de atuação da escola.

Estes resultados vieram assim ao encontro do que as políticas de educação têm vindo a preconizar, neste domínio, como salientado no enquadramento – uma perspetiva ampla dos conceitos, relacionada com a justiça e a inclusão de todos os alunos (OECD, 2007). Parece, assim, haver uma significativa continuidade das políticas públicas de educação no que concerne à equidade (Lemos, 2013) e à inclusão nas escolas portuguesas, apesar de um relativo hiato correspondente ao segundo ciclo de AEE, em que, como reconhece Pacheco (2016) os impactos ao nível pedagógico foram diminutos; o foco nos resultados parece ter ofuscado parcialmente a relevância conferida a esta e outras questões.

Atendendo a que a AEE visa “dotar os atores educativos de informação relevante para melhorar as suas práticas educativas” (Sousa, 2020, p. 159) sendo um processo indutor de vários efeitos nas escolas, aos níveis organizacional, curricular e pedagógico (Idem), consideramos que a forma como a equidade e inclusão estão presentemente a ser valorizados e conceptualizados nos relatórios de AEE não é despidendo, podendo contribuir para reforçar o foco das escolas e práticas promotoras de equidade e inclusão que concorram para uma escola que seja, efetivamente, de e para todos.

Referências

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing participation and learning in school*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Cosme, A. (2018) Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): [Estudo Avaliativo Da Experiência Pedagógica Desenvolvida Em 2017/2018 Ao Abrigo Do Despacho N° 5908 / 2017. Lisboa: ME.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, JY. (2012). *Educational Policies and Inequalities in Europe*. London: Palgrave MacMillan.
- Formosinho, J. (1991). A igualdade em educação. In E. Pires, A. Fernandes, & F. Formosinho (Org.), *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- IGEC (2010). Avaliação externa de escolas 2010-2011. Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf
- IGEC (2016). Quadro de referência para a avaliação externa de escolas. Disponível em: [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf)
- IGEC (2019 a). Terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Âmbito, princípios e objetivos. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf

- IGEC (2019 b). Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas. Quadro de referência. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf
- Lemos, V. (2013). Políticas Públicas de Educação. Equidade e sucesso escolar, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, 151-169.
- OECD (2007). No More Failures. Ten Steps to Equity in Education: Paris: OECD.
- ME (2012). despacho normativo n.º 20/2012 [Diário da República, 2.ª Série — N.º 192 — 3 de Outubro de 2012]
- ME (2016). PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar], resolução do Conselho de Ministros n.º. 23/2016,
- ME (2017). Projeto de Flexibilidade e autonomia Curricular. Despacho Nº 5908 / 2017.
- ME (2018). *Princípios e normas que garantem a inclusão*. Decreto-lei 54/2018.
- OECD (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Pacheco, J. A. (2016). Resultados globais do Projeto. In C. Barreira, M. Bidarra, & M. Vaz-Rebello (Org.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 262-271). Porto: Porto Editora.
- Power, S. (2012). From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education, *Globalisation, Societies and Education*, 10 (4), 473-492.
- Power, S. (2019). Money, Respect or Voice? The Changing Focus of Priority Education Policies in Britain. Presentation delivered at ECER, 2019, Hambourg.
- Seabra, F. (2017). Equidade e Inclusão: Sentidos e aproximações. In. J. A. Pacheco, G. Lunardi Mendes, F. Seabra & I. C. Viana (Orgs.), *Currículo, inclusão e educação escolar* (pp. 763-781). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.2/7223>
- Sousa, J. (2020) Avaliação externa das escolas em Portugal: Ensaio sobre racionalidade e significado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 155 – 170. doi: 10.15366/refs2020.5.2.008
- UNESCO (2014). Education Strategy 2014-2021, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>