

Inclusão, Equidade, Seletividade: Que Justiça(S) Percorre (M) as Políticas Educativas e as Práticas Escolares?

Aline Bernardes Seiza

Received: 23 November 2021 Accepted: 22 December 2021 Published: 2 January 2022

Abstract

Resumo-Tendo como horizonte de referência a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, recomendações da OCDE preconizam uma educação que forme "mão-de-obra competente e qualificada" pelo desenvolvimento de estratégias que articulem resultados da educação com necessidades das sociedades, visando "um crescimento inclusivo". A ideia de que uma educação "de qualidade" e equitativa favorece a realização pessoal e promove o desenvolvimento económico sustenta essas recomendações. As políticas e a legislação educacionais portuguesas mais recentes denotam igualmente esta dupla finalidade e a ambivalência que a acompanha; a escola, dividida entre exigências de eficácia e sucesso e de inclusão de todos os alunos, de equidade e diversificação, enfrenta desafios de justiça que põem à prova diretores e professores quanto à capacidade de conjugação entre axiologias e éticas distintas, se não contraditórias. Integrando uma investigação de doutoramento sobre a problemática da justiça na escola, fundamentada em teorizações filosóficas e sociológicas de justiça, este artigo focaliza-se nos princípios e normas de justiça emergentes quer da legislação educacional quer dos documentos orientadores da escola. Palavras-chave: teorias de justiça; justiça educativa; equidade; inclusão; dimensões de justiça das práticas escolares.

Index terms— teorias de justiça; justiça educativa; equidade; inclusão; dimensões de justiça das práticas escolares.

Inclusão, Equidade, Seletividade: Que Justiça(S) Percorre (M) as Políticas Educativas e as Práticas Escolares?
Aline Bernardes Seiza

Resumo-Tendo como horizonte de referência a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, recomendações da OCDE preconizam uma educação que forme "mão-de-obra competente e qualificada" pelo desenvolvimento de estratégias que articulem resultados da educação com necessidades das sociedades, visando "um crescimento inclusivo". A ideia de que uma educação "de qualidade" e equitativa favorece a realização pessoal e promove o desenvolvimento económico sustenta essas recomendações.

As políticas e a legislação educacionais portuguesas mais recentes denotam igualmente esta dupla finalidade e a ambivalência que a acompanha; a escola, dividida entre exigências de eficácia e sucesso e de inclusão de todos os alunos, de equidade e diversificação, enfrenta desafios de justiça que põem à prova diretores e professores quanto à capacidade de conjugação entre axiologias e éticas distintas, se não contraditórias. Integrando uma investigação de doutoramento sobre a problemática da justiça na escola, fundamentada em teorizações filosóficas e sociológicas de justiça, este artigo focaliza-se nos princípios e normas de justiça emergentes quer da legislação educacional quer dos documentos orientadores da escola. Focaliza-se ainda nas interpretações de justiça que alunos e professores constroem das suas experiências escolares. Assim, questiona-se (1) que dimensões de justiça são privilegiadas na escola por alunos e professores;

(2) em que medida estas dimensões e os valores que lhes são associados correspondem ao enunciado axiológico dos normativos legais; (3) como conciliam as escolas o duplo mandato de inclusão e selecção meritocrática. Desenvolveu-se um estudo de caso em duas escolas urbanas implantadas em meios sociais, económicos e culturais contrastantes, usando diversos instrumentos de recolha de dados. Na presente comunicação, privilegiam-se (1)

45 dados documentais; pontos de vista dos diretores e de outros membros do governo das escolas recolhidos mediante
46 entrevistas;

47 (2) dados resultantes de questionário e entrevistas a alunos. A análise fez emergir não apenas distintos
48 princípios e normas de justiça dominantes em cada escola, mas também distintas formas de objetivação da
49 legislação. Relativamente aos alunos e aos professores, mostrou disparidades entre a intencionalidade de justiça
50 de alguns princípios legais e práticas escolares e o modo como são interpretadas por eles as experiências a que
51 tais práticas dão lugar.

52 Palavras-chave: teorias de justiça; justiça educativa; equidade; inclusão; dimensões de justiça das práticas
53 escolares.

54 1 I.

55 Introdução discurso internacional sobre educação tem vindo a insistir na necessidade de orientar as políticas e as
56 práticas educativas para metas que conciliem a inclusão de todos, a equidade e a eficácia -metas que, apesar do
57 progresso já realizado, continuam hoje, em vários lugares do mundo, longe de ser atingidas. Com efeito, aquando
58 do lançamento do relatório Olhares sobre a Educação 2016, o secretáriogeral da OCDE alertou para o facto de
59 uma educação de qualidade constituir, ainda hoje, um desafio para todos os países do mundo e reafirmou a urgente
60 necessidade de aumentar a eficiência dos sistemas educativos, tornando-os ao mesmo tempo mais igualitários e
61 inclusivos, proporcionando a todos idênticas oportunidades de sucesso. Antes, a Agenda para o Desenvolvimento
62 2030 (UNESCO, 2015) sublinhava o carácter fundacional duma educação inclusiva e equitativa e reiterava a
63 esperança no seu potencial transformativo, quer da vida dos indivíduos quer das sociedades. Neste documento,
64 a educação é considerada um "bem público", simultaneamente um "direito humano fundamental" universal e
65 uma condição da realização de outros direitos individuais e sociais; "essencial" para a construção de sociedades
66 mais justas, pacíficas, tolerantes e sustentáveis e "chave para a conquista do pleno emprego e erradicação da
67 pobreza". Assim os sistemas educativos, que deverão ser desenhados segundo um modelo de eficiência, devem
68 também ser universais, igualitários e inclusivos no seu âmbito, equitativos nos processos e eficazes nos resultados,
69 isto é, capazes de preparar os jovens para a competitividade, incerteza e volatilidade dos mercados. Ao mesmo
70 tempo, espera-se da educação escolar que concorra para a realização de aspirações pessoais dos indivíduos, para
71 a consolidação da sua capacidade de autonomia e participação cidadã e, nessa medida, que promova a justiça
72 social pela atenuação de desigualdades de partida. As vantagens económicas decorrentes de um nível superior de
73 educação são sublinhadas, por exemplo, no relatório Education at a glance 2020, ao referir que os rendimentos
74 do trabalho, na média dos países da OCDE, são superiores em cerca de um terço aos que são proporcionados
75 por uma educação de nível secundário, seja ela geral ou profissional. Contudo, também em 2020, o relatório
76 Eurydice constata o facto de a condição sócio-económica dos estudantes continuar a ser um dos fatores que mais
77 pesam na desigualdade das aprendizagens e das oportunidades de sucesso escolar, desigualdade que não deixará
78 de produzir efeitos na empregabilidade e nas remunerações do trabalho, reproduzindo assim as desigualdades
79 sociais para cuja diminuição se esperava que a educação contribuisse. E embora a ideia de equidade seja afirmada
80 nos documentos oficiais de política educativa na maior parte dos países europeus, é legítimo questionar em
81 que medida os diversos sistemas educativos promovem de facto a equidade e asseguram aos estudantes iguais
82 oportunidades de aprendizagem e de sucesso. Acresce que, em tempo de pandemia e dos constrangimentos dela
83 decorrentes, as desigualdades no acesso à educação escolar-posse ou não de computador com internet, usufruto
84 ou não de acompanhamento familiar no estudo em casa e de ambiente adequado para estudar-se tornaram ainda
85 mais notórias e, conseqüentemente, se acentuaram diferenças na participação, nos desempenhos e no sucesso dos
86 estudantes. No que diz respeito à situação em Portugal, um estudo diagnóstico das aprendizagens dos alunos
87 dos 3.º, 6.º e 9.º de escolaridade relativas às literacias da leitura, da matemática e das ciências, realizado pelo
88 Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2021), põe em relevo o impacto que têm no desempenho escolar e nas
89 aprendizagens, quer a língua falada no contexto familiar, quer "as condições socioeconómicas" dos alunos (vol.
90 II, p.5); e, em situações de confinamento devido à pandemia e conseqüente ensino a distância, as diferenças
91 nos resultados escolares entre alunos que tiveram acesso aos meios tecnológicos necessários e os que deles não
92 dispuseram. Em ambos os casos, os alunos cujos contextos familiares são mais desfavorecidos ou são imigrantes que
93 não têm o português como língua habitual de comunicação apresentam sistematicamente desempenhos inferiores
94 aos dos seus colegas.

95 dignidade humana; e o modelo de cidadão para o qual apontam é o da pessoa simultaneamente informada e
96 interventiva, respeitadora da diversidade axiológica e assertiva na defesa de valores humanos fundamentais.

97 Ora, para que se realizem as finalidades enunciadas nos documentos orientadores das políticas educativas,
98 nomeadamente as que se referem a competências de que seriam portadores os alunos no termo da escolaridade
99 obrigatória, a escola deveria operar mudanças organizacionais, pedagógicas e relacionais. Estas mudanças
100 requerem, como ideia norteadora, uma conceção de justiça que encoraje a criação de espaços de participação
101 e de reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos de voz activa, que os envolva e comprometa no próprio
102 processo de formação que não deveria perder de vista a aquisição de relevantes conhecimentos científicos e
103 humanísticos. O desenvolvimento da cidadania democrática e do interesse pela participação no espaço público
104 reclama escolas democráticas, organizadas como espaços públicos de participação nos quais os jovens se sintam
105 não apenas incluídos, mas onde também adquiram e cultivem os conhecimentos, as competências de argumentação

106 e deliberação racionais, o compromisso com o trabalho escolar e com a normatividade que a vivência comum e
107 institucional exige.

108 2 II. Dimensões de Justiça Educativa: Das

109 Teóricas às Concepções e Práticas de Justiça Escolar A reflexão sobre a escola, sobre a multiplicidade das suas
110 funções e sobre as expectativas sociais e políticas que sobre ela são criadas gera um contexto de problematização
111 que remete para a justiça envolvida na educação escolar e para a compreensão desta como um complexo processo
112 multidimensional no qual se cruzam discursos e práticas intrinsecamente plurais e controversos.

113 Sustentada pelos grandes paradigmas de justiça e respetivas teorizações -distributiva/ retributiva (Rawls,
114 1994;Sandel, 2005Sandel, , 2011;; ??en, 2009) e justiça como reconhecimento (Young, 1990;Fraser & Honneth,
115 2003;Honneth, 2011) -a justiça educativa manifesta-se numa pluralidade de dimensões que convocam filósofos,
116 sociólogos e políticos para a difícil tarefa de inferir da teoria as vias pragmáticas que realizem esta pluralidade
117 de forma harmoniosa. Compete aos decisores políticos a instauração das vias de realização do direito à educação
118 e a garantia da sua universalização, assim como assegurar que todos os que sejam abrangidos por esse direito
119 tenham iguais oportunidades de dele usufruírem.

120 Ao nível da escola, os princípios reguladores da ação denotam uma justiça plural e complexa, reflexo da
121 coexistência de diversos "mundos" (Derouet, 2000; Volume XXII Issue I Version I 14 () Tendo em conta
122 estes referenciais, a política educativa do anterior governo definiu o Perfil dos alunos à saída da escolaridade
123 obrigatória (2017) e, em articulação com ele, elaborou legislação sobre autonomia e flexibilidade curricular
124 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho) e sobre alterações curriculares nos diversos ciclos da escolaridade
125 obrigatória, procurando combater quer o abandono escolar precoce, quer o insucesso que, no entanto, continua
126 hoje a pesar sobre cerca de 20% das raparigas e 30% dos rapazes no 9.º ano de escolaridade (IAVE, 2021).
127 Nestes documentos legais, o princípio da inclusão é enunciado como fundamento duma educação equitativa
128 e democrática, potenciadora de sociedades mais justas e mais respeitadoras da Perspetivas Estêvão, 2002),
129 sustentados por distintas e dificilmente conciliáveis lógicas de justiça. Estas dimensões objetivam-se nas práticas
130 e nas interações dos seus membros. Como distributiva, a justiça diz respeito à partilha dos bens educativos
131 -a atenção e o tempo do professor, por exemplo -de acordo com princípios comumente aceites, sejam eles
132 princípios de igualdade, de equidade, ou outros privilegiados pela escola. Como retributiva, a justiça manifesta-
133 se na avaliação e classificação do desempenho académico, por um lado; por outro, na penalização das infracções à
134 norma escolar ou na recompensa por boas práticas. Enquanto reconhecimento, a justiça significa o respeito devido
135 à dignidade e aos direitos dos indivíduos, independentemente dos seus desempenhos escolares. No entanto, outra
136 dimensão de justiça emerge e ganha relevância na escola, a que se manifesta na esfera das relações interpessoais,
137 na convivialidade, na própria relação pedagógica, fundamentada nas éticas do cuidar (Noddings, 1997;Colnerud,
138 2006). A dimensão de justiça que é o cuidar requer dos professores a capacidade de atenção aos alunos, não tanto
139 na sua qualidade de estudantes quanto na qualidade de pessoas, crianças ou jovens em formação.

140 Deste modo, a ambivalência dos mandatos da escola -o de inclusão e formação de todos como cidadãos para o
141 mundo global e o de seleção meritocrática de alguns em função dos resultados, ainda que estes sejam obtidos em
142 condições de igualdade de oportunidades -, apelando a lógicas de justificação enraizadas em "esferas" distintas
143 de justiça (Walzer, 1999), não deixa de potenciar conflitos de difícil, se não impossível, resolução e de gerar nos
144 alunos sentimentos de injustiça cujos efeitos se prolongam para além da vida escolar.

145 3 III.

146 4 Problema de Investigação e Metodologia

147 Igualdade e equidade são princípios que nortearam a construção da escola pública portuguesa nascida da revolução
148 de 25 de Abril de 1974. No entanto, nos anos 80 e 90 do século passado outros princípios de justiça foram
149 convocados, mormente pelas políticas que visaram a universalização da educação escolar e, simultaneamente,
150 o reforço do apoio a escolas situadas em meios social e economicamente desfavorecidos, onde o insucesso e o
151 abandono precoce eram mais evidentes. Nestes casos, uma justiça menos igualitária e mais equitativa parecia
152 impor-se, preconizando a diferenciação para combater a desigualdade, privilegiando a inclusão pela via da
153 flexibilização das aprendizagens e de alternativas curriculares que permitissem manter os alunos na escola; e
154 esta, não raramente, se viu chamada a satisfazer necessidades de natureza mais assistencial do que educativa, a
155 ser mais cuidadora e menos instrutora, objetivando assim outras dimensões de justiça em que a igualdade não
156 era o princípio dominante.

157 As políticas e a legislação educacionais portuguesas mais recentes, consonantes com as orientações interna-
158 cionais antes referidas, denotam pois a dualidade teleológica da educação escolar que as políticas educativas
159 europeias transportam: por um lado, a inclusão de todos num sistema de ensino que se pretende universal; por
160 outro, a seleção dos melhores em função dos resultados académicos. E assim a escola, mandatada para responder
161 a exigências de eficácia e sucesso e à necessidade de inclusão de todos os alunos, obrigada aos deveres de equidade
162 e diversificação para que a igualdade de oportunidades não seja (apenas) um ideal, enfrenta desafios de justiça
163 que põem à prova diretores e professores quanto à capacidade de conjugação entre axiologias e éticas distintas,
164 se não contraditórias.

5 PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES

165 Em que medida as escolas assumem este mandato, por que formas objetivam na estrutura organizacional
166 e curricular e nas práticas pedagógicas as condições potenciadoras das finalidades referidas, é o que importa
167 compreender. Assim, será pertinente questionar até que ponto usufruem todos os alunos de iguais possibilidades de
168 aquisição, desenvolvimento e prática das competências esperadas, atendendo à diversidade cultural das populações
169 escolares e às desigualdades sociais e económicas que condicionam a sua relação com a escola.

170 Neste artigo, que faz parte de um projeto mais vasto desenvolvido em torno da problemática da justiça
171 educativa e escolar, procura-se, responder às seguintes questões: (1) que dimensões de justiça são privilegiadas
172 na escola por alunos e professores; (2) que medidas de inclusão e de equidade são implementadas pelas escolas;
173 (3) São notórias diferenças entre escolas?

174 Desenvolveu-se um estudo de natureza interpretativa, tendo como referencial epistemológico a hermenêutica
175 e a fenomenologia. Metodologicamente, optou-se pelo estudo de caso múltiplo, situado em duas escolas urbanas
176 (daqui em diante designadas Escola X e Escola Y) implantadas em territórios contrastantes do ponto de vista
177 socioeconómico, com o intuito de compreender se, e em que medida, tais diferenças se repercutiam nas práticas
178 e nas representações de justiça da escola e dos seus membros docentes e discentes.

179 A escola X é frequentada predominantemente por alunos de classe média e média alta, cujos pais investem na
180 formação académica e valorizam o sucesso escolar como via de acesso a profissões bem remuneradas e socialmente
181 prestigiantes. Todos os cursos desta escola se destinam a prosseguimento de estudos. A Escola Y, inserida
182 num meio social em que predominam comunidades imigrantes, sobretudo africanas, é sede de um agrupamento
183 pertencente à rede TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e recebe alunos oriundos destas
184 comunidades multiétnicas, geralmente com baixos níveis de escolaridade, baixos rendimentos, e esperando pouco
185 da escola como via de acesso a melhores condições de vida. A escola optou pela diversificação curricular,
186 oferecendo currículos alternativos e cursos profissionalizantes.

187 A pesquisa recorreu a múltiplas fontes e procedimentos de recolha de dados, a saber: documentos orientadores
188 das escolas e respectiva análise; entrevistas a professores e alunos; questionário para todos os alunos de ambas
189 as escolas; observação não participante de aulas, de reuniões docentes e de interações ocorridas em espaços de
190 convívio de alunos e professores. No presente artigo, privilegiam-se (1) dados documentais; pontos de vista dos
191 diretores e de outros membros do governo das escolas recolhidos mediante entrevistas; (2) dados resultantes de
192 questionário e entrevistas a alunos.

193 O questionário (N=69 itens) estrutura-se numa escala tipo Lickert dupla (realidade e idealidade/ justiça), de
194 "nunca acontece" a "acontece muitas vezes" (1 a 5 pontos); inclui as seguintes dimensões: justiça distributiva,
195 definida em termos de igualdade e de equidade; justiça retributiva, contemplando recompensas e castigos
196 associados ao comportamento e retribuição do mérito; justiça como reconhecimento, definida como inclusão,
197 participação, respeito e discriminação / não discriminação; justiça como cuidar, entendida como apoio e afeto;
198 justiça convivencial, definida como bem-estar e convivial. As questões abertas do questionário focalizam-se em
199 situações escolares experienciadas pelos alunos como justas ou injustas (Seiça & Sanches, 2013) As políticas
200 organizacionais da Escola X e da Escola Y parecem guiar-se por justizações distintas, como os excertos das
201 declarações dos respectivos directores permitem constatar. Afirma o director da Escola X que pretende cumprir
202 escrupulosamente a legislação relativa ao limite de idade para frequência da escolaridade obrigatória; por isso,
203 qualquer aluno que, tendo 18 anos, queira inscrever-se no 10.º ano, verá recusada a sua inscrição. Justifica a sua
204 decisão nos seguintes termos:

205 Porque eu entendo que têm o direito e a obrigação e o dever de criar condições para que aqueles que querem
206 aprender aprendam. (?) Nós temos que rentabilizar ao máximo os poucos recursos que temos. E nós não podemos
207 continuar a desperdiçar coisas que andámos a fazer ao longo de toda essa vida ? Nós começamos todos a ter que
208 pensar na forma de tornar menos pesado o encargo que cada escola tem. É, pois, em nome da eficiência da escola
209 e da escassez de recursos financeiros que se justificam medidas seletivas, reservando aos alunos interessados no
210 sucesso académico os recursos educativos e os bens educacionais.

211 O director da escola Y, por outro lado, afirma o seu compromisso com uma política de inclusão: Entendemos
212 que um aluno, mesmo que falte um mês para terminar as aulas, deve ser integrado (?) por vários motivos:
213 primeiro, pela aprendizagem; segundo, pela inclusão social; terceiro, para evitar que esse miúdo cresça na rua
214 e faça as piores asneiras. Que os nossos políticos não são inteligentes, porque miúdo na rua é mais perigoso e
215 mais caro do que miúdo na escola; e é mais barato pagar professores do que pagar polícias e é mais barato pagar
216 professores do que pagar cidadãos na prisão e é mais barato pagar professores do que pagar tribunais.

217 Curiosamente, a justificação para este procedimento que, de forma assumida, contorna por vezes a legislação
218 em vigor, recorre também a argumentos de natureza económica, realçando os ganhos sociais que a inclusão escolar
219 proporcionará, em sintonia aliás com orientações da OCDE para a educação.

220 V.

221 5 Ponto de Vista dos Professores

222 A partir da análise de conteúdo de entrevistas em profundidade, da análise documental incidente sobre documentos
223 orientadores das Escolas e de dados de observação de reuniões docentes, foram elaboradas as perspetivas dos
224 professores sobre dimensões de justiça dominantes na escola e os princípios e valores de justiça envolvidos nas
225 deliberações e práticas escolares.

6 a) Igualdade e equidade ou igualdade versus equidade?

Em ambas as escolas são vários os princípios de justiça que presidem à distribuição dos bens educativos e à organização das práticas docentes. Solicitados a pronunciarem-se sobre as práticas que consideram mais justas, os professores da Escola X dividem-se entre práticas igualitárias e práticas diferenciadoras, numa perspectiva de equidade, enquanto os da Escola Y privilegiam práticas de cuidar conducentes à inclusão de todos.

Igualdade. Adotando o princípio da igualdade como orientador dos seus procedimentos, afirma um professor da Escola X: "A escola deve tratar os alunos de forma igualitária; não deve tolerar situações que não apontem para a igualdade". Fiel à ideia de escola pública como garantia da igualdade de oportunidades, este docente privilegia a igualdade formal de todos os alunos perante a instituição e mostra-se convicto de que será esta a melhor forma de combater a discriminação e promover a inclusão.

Equidade. Ponto de vista diferente apresenta outra docente da mesma escola, que afirma preferir a equidade à igualdade: "Eu acho que a equidade é aquilo que me guia. A igualdade só existe em termos de oportunidades. Nós somos todos diferentes e é como diferentes que devemos ser considerados". A perspectiva da docente indica atenção às diferenças individuais e, nessa medida, a preocupação com os percursos distintos de cada aluno, uma vez assegurada a igualdade de oportunidades em face da escola.

7 b) Inclusão e cuidar

Na escola Y são outros os princípios de justiça convocados, como se constata nas afirmações de uma docente, que refere os princípios de inclusão e de cuidar: "Se não formos nós a cuidar, quem é que vai cuidar? Nós aqui somos pais, somos mães, nós somos tudo!". Com efeito, os docentes desta escola são muitas vezes chamados a cuidar dos alunos num sentido mais assistencial do que formativo: alimentação, cuidados de saúde, vestuário, acompanhamento. Embora reconhecendo a pertinência desta dimensão do cuidar na escola Y, alguns docentes mantêm um olhar crítico sobre tais práticas, admitindo a possibilidade de efeitos contraproducentes, como a criação de dependências que não deixarão de adiar a autonomização dos alunos, ou a criação de situações que poderão ser sentidas e interpretadas por eles como discriminatórias.

Diferenciar para reduzir desigualdades de partida. Na perspectiva de outra docente, a diferenciação equitativa é a resposta necessária à diversidade dos alunos: "Nesta escola nós temos de dar uma resposta à diversidade (?) porque eles estão a níveis muito diferentes na mesma turma". Isto é, perante a diversidade cultural dos alunos e os diferentes níveis cognitivos que apresentam, a diferenciação é o procedimento que se impõe, fundamentada no princípio de equidade como forma de aproximação a uma maior igualdade de resultados. No entanto, pensam alguns professores que o recurso frequente a percursos curriculares alternativos, associado à opção de agrupamento dos alunos por níveis de desempenho, pode contribuir para o crescimento de desigualdades que, supostamente, à escola caberia minimizar.

8 VI.

9 Ponto de Vista dos Alunos

As perspetivas dos alunos acerca da justiça da e na escola foram elaboradas a partir de entrevistas semiestruturadas e de dados do questionário intitulado A minha ideia de justiça na escola (referido e a) Dimensões de justiça na escola: realidade e idealidade Como avaliam os alunos a justiça da escola e quais as dimensões que, do seu ponto de vista, mais se manifestam no quotidiano escolar é o que as Figuras 1 e 2 permitem ler.

Fonte: Seíça (2016). Labirintos da justiça na escola: perspetivas de alunos e professores (Young, 1990; Taylor, 1998; Fraser, 1997; Fraser, 2003) e cuidar (Noddings, 1997).

Assim, aos olhos dos alunos de ambas as escolas, a igualdade será a dimensão de justiça mais cultivada, logo seguida da justiça retributiva. Estas percepções revelam alguma discrepância relativamente aos princípios de justiça enunciados pelos professores, sobretudo na Escola Y, onde estes atribuem maior relevância ao cuidar e à diferenciação equitativa. Em ambas as escolas, também, a retribuição pelos desempenhos académicos e pelo comportamento é avaliada globalmente como justa e parece ser a segunda grande dimensão da justiça escolar. Já a dimensão reconhecimento, que envolve respeito, inclusão e participação, é avaliada pelos alunos sobretudo os da Escola X, como menos justa do que as dimensões anteriormente referidas.

Quanto ao cuidar, os alunos da escola X não lhe fazem referência, em sintonia, aliás, com o facto de tal dimensão de justiça, nesta escola, ser entendida pelos professores, essencialmente, como acompanhamento e estímulo do desenvolvimento global, no sentido da autonomização. Deste modo, compreende-se que as práticas de cuidar não sejam percecionadas pelos alunos como manifestações duma justiça distinta da que está envolvida na relação pedagógica, seja ela distributiva, retributiva ou de reconhecimento. Para os alunos da Escola Y, pelo contrário, a dimensão de cuidar é percebida como autónoma, dadas as formas que assume nesta escola, claramente distintas das práticas de ensino. Globalmente avaliadas como justas, as duas escolas parecem no entanto ser pouco justas no que se refere à participação enquanto dimensão de justiça como reconhecimento, distanciando-se claramente do ideal de justiça. A Figura 5 mostra que esta distância é mais acentuada na Escola X, em particular para as médias relativas à participação na escola. De resto, é nesta escola que são maiores as diferenças entre as médias da realidade e as da idealidade também no que se refere à inclusão e ao respeito. Os alunos da Escola Y avaliam de forma mais positiva do que os da Escola X a realidade da inclusão e da participação; estes, por sua

285 vez, consideram-se mais respeitados e mais respeitadores da escola e dos professores do que os primeiros e o seu
286 ideal de respeito é também mais elevado. A inclusão é o ideal de justiça que os alunos de ambas as escolas mais
287 valorizam; em segundo lugar, os alunos da Escola X prezam o respeito, enquanto os da Escola Y consideram
288 prioritária a participação nas aulas. Todas as médias relativas à idealidade da justiça como reconhecimento são
289 mais elevadas na Escola X, ao mesmo tempo que todas as médias da realidade, com a excepção já referida do
290 sentimento de respeito, são inferiores às registadas na Escola Y.

291 Em suma: entre os alunos das duas escolas são notórios diferentes interesses e concepções de justiça; na Escola
292 X, o ideal de justiça é a igualdade, ideal que se harmoniza com a concepção de práticas justas dos professores,
293 preferencialmente igualitárias. Na Escola Y, o primeiro interesse de justiça dos alunos é o cuidar, coincidente com
294 a prioridade de justiça dos professores. No entanto, os alunos atribuem idêntico valor de justiça à igualdade e à
295 equidade, enquanto os professores privilegiam práticas de diferenciação e, nessa medida, a justiça como equidade.
296 O facto de, em ambas as escolas, os alunos avaliarem algumas práticas e situações como discriminatórias poderá
297 não ser alheio a esta concepção de justiça como igualdade e, conseqüentemente, ao entendimento da diferenciação
298 como injusta.

299 10 VII.

300 11 Notas Finais

301 Pretende-se, neste artigo, lançar um olhar questionador, reflexivo e crítico sobre as dimensões de justiça envolvidas
302 na educação escolar. A identificação das dimensões de justiça que caracterizam uma determinada escola e
303 das perspectivas de alunos e professores sobre a justiça da e na escola afigura-se da maior relevância para
304 que a educação possa promover uma maior igualdade social, para que a escola possa ser mais inclusiva, mais
305 democrática, mais participada, mais emancipadora. As políticas de discriminação positiva de que foram alvo
306 escolas implantadas em territórios de intervenção prioritária (TEIP) produziram efeitos positivos na redução
307 do abandono escolar e na melhoria de comportamentos disruptivos. Contribuíram, portanto, para a inclusão
308 dos alunos, para uma maior valorização da escola e das aprendizagens que proporciona. No entanto, os efeitos
309 não têm sido tão notórios no que diz respeito ao sucesso académico e são reais os riscos de esta limitação
310 ser geradora de discriminação social. Parece, pois, que a esta forma de inclusão é limitada já que, ao não
311 assegurar iguais oportunidades de sucesso, ao orientar muitos jovens precocemente para percursos curriculares
312 profissionalizantes ou para o mercado de trabalho sem formação especializada, perpetuará desigualdades que,
313 supostamente, pretendia combater.

314 Afigura-se, por isso, urgente repensar a escola, as suas finalidades e possibilidades, para que se procure uma
315 consciência mais crítica sobre os significados da justiça em educação, fazendo ouvir as diversas vozes dos que
316 vivem e fazem a escola.

Volume XXII Issue I Version I 1 2 3 4

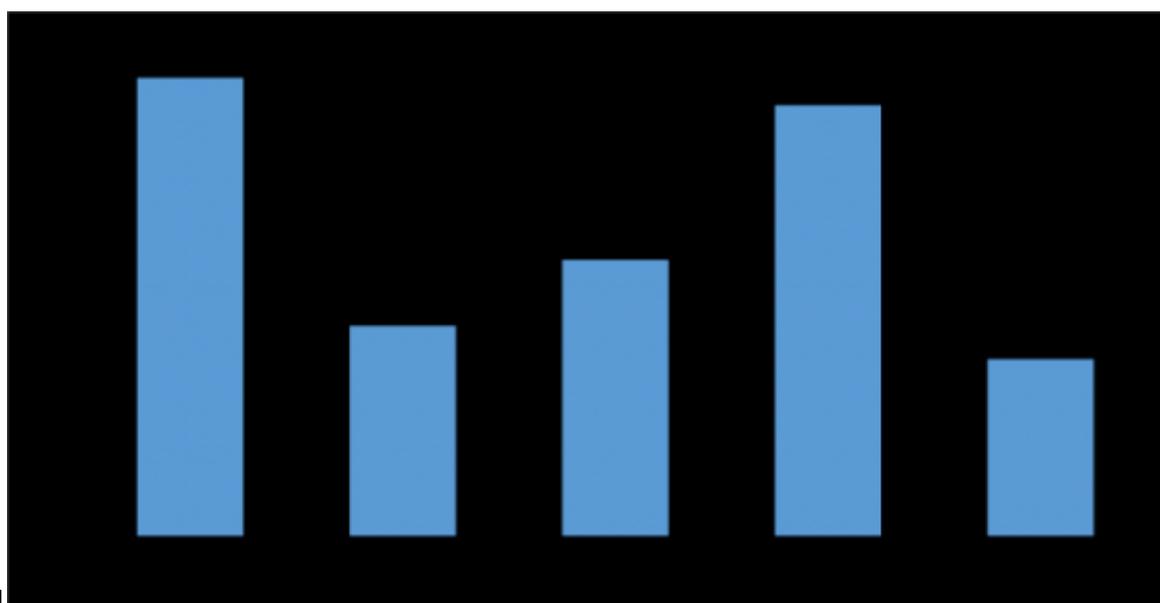
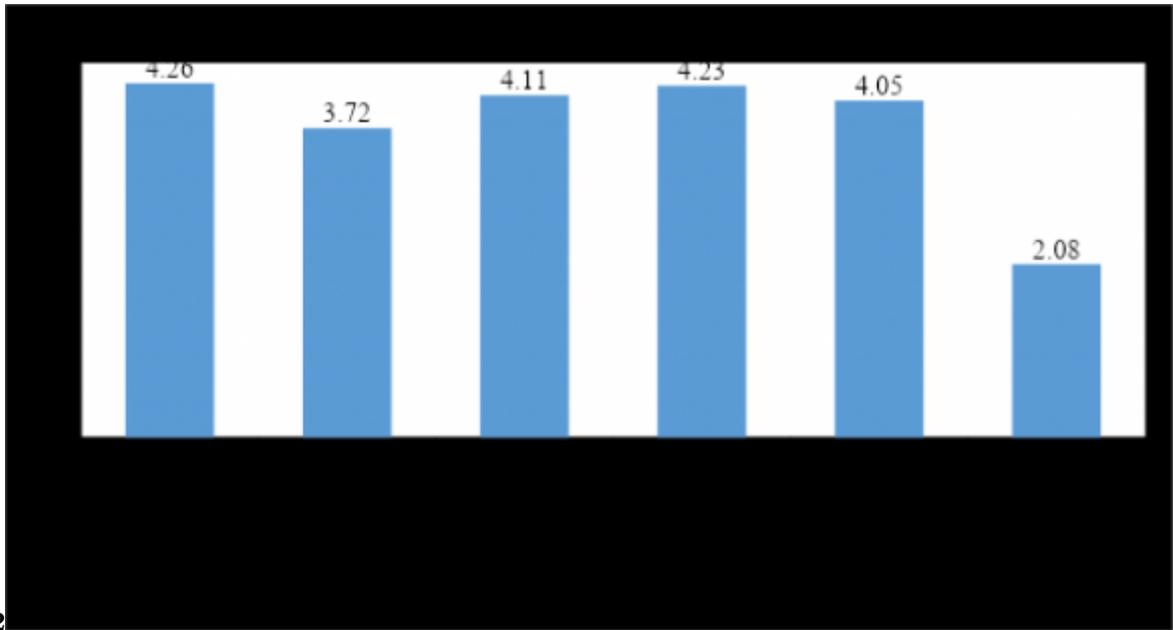


Figure 1: Figura 1 :



2

Figure 2: Figura 2 :

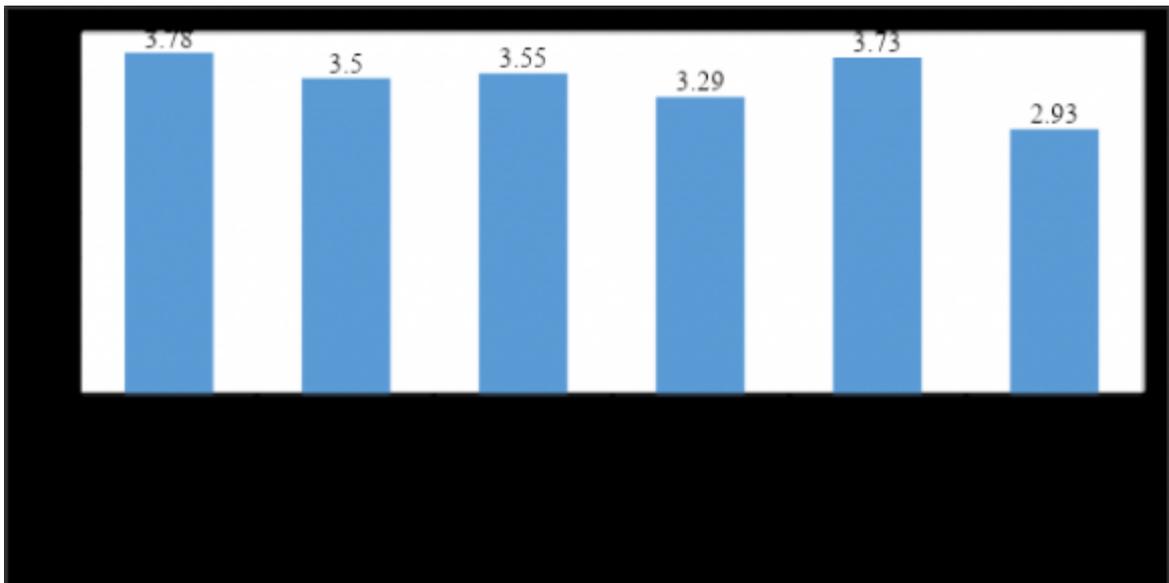
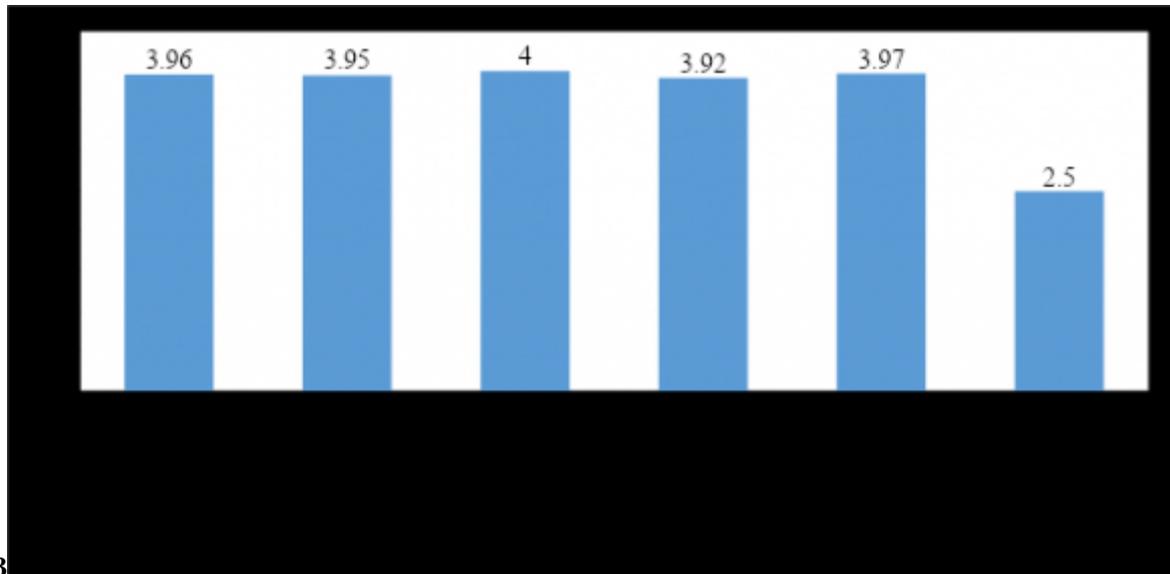
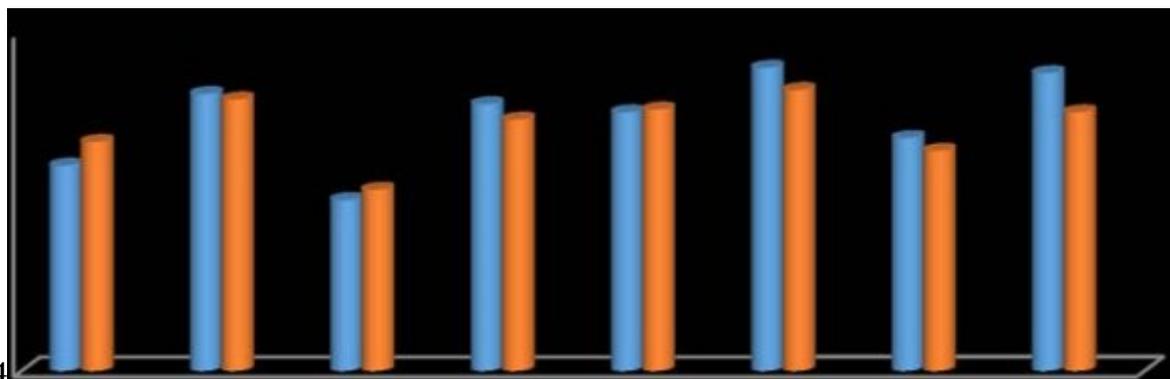


Figure 3: Fonte:



3

Figure 4: Figura 3 :



4

Figure 5: FFigura 4 :

IV. Princípios de Justiça na Organização das Práticas Escolares e na Distribuição dos Bens Educativos
a) Justiça da escola: seleção ou inclusão?

16
Volume
XXII
Issue I
Version I ()

. Todos os alunos de ambas as escolas responderam ao
Quadro 1: Sub-Dimensão dimensões de justiça

Justiça distributiva	Igualdade	1, 2, 3, 6, 7
	Equidade	8,10, 12, 13,14, 25, 28, 56
Justiça retributiva	Retribuição	11, 15, 27, 44, 50, 52, 55, 57
	Respeito	22, 23, 29,39, 45, 59,65
Justiça como reconhecimento	Participação	4, 5, 33, 48
	Inclusão	46, 47, 49, 51, 53, 60, 66, 68
Justiça como cuidar	Discriminação	9, 16, 18, 19,24, 43, 58
	Cuidar	22, 26, 61, 64
Justiça convivencial	Convivialidade	17, 20,21, 38, 40, 41 42, 54, 62, 69
	Bem-estar	30, 31, 32, 34, 35, 36,37, 63, 67

questionário. Na escola X foram distribuídos questionários e devolvidos 890; na escola Y, avaliadas por ALPHA de Cronbach. A consistência foi igualmente testada. Os resultados, que podem ser encontrados no Quadro 1, mostram que (1) relativamente à escala da realidade, o ? é considerado adequado nas dimensões

Convivialidade e Bem-estar; é considerado moderado nas dimensões Equidade, Retribuição e Respeito e baixo na dimensão Cuidar. (2) Em relação à idealidade, o referido valor é tido como adequado em todas as dimensões excepto Participação e Cuidar, quais é considerado moderado. (3) Globalmente, o valor de ? é considerado adequado nas dimensões Igualdade, Equidade, Retribuição, Respeito, Convivialidade e Bem-estar; moderado, nas dimensões Participação e Discriminação e baixo na dimensão

Inclusão (r=0,573) e Cuidar (r =0,521). Na escola X as escalas apresentam correlações moderadas, sendo os valores significativos para todas as dimensões (p. <0.05), excepto na dimensão Discriminação (p.> 0.05) (Seiça, 2015).
Itens

[Note: Fonte:Seiça, A. B (2015). *Labirintos da justiça na escola. Representações e práticas de alunos e professores. Tese de Doutoramento, Repositório da Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.*]

¹© 2022 Global Journals F Inclusão, Equidade, Seletividade: Que Justiça(S) Percorre(M) as Políticas Educativas e as Práticas Escolares?

²© 2022 Global Journals Volume XXII Issue I Version I 17 ()

³Inclusão, Equidade, Seletividade: Que Justiça(S) Percorre(M) as Políticas Educativas e as Práticas Escolares?

⁴© 2022 Global Journals

317 Year 2022 F

- 318 [Sen ()] *A ideia de justiça*, A Sen . 2010. Coimbra: Almedina.
- 319 [Noddings ()] 'A morally defensible mission for schools in the 21st century'. N Noddings . *Transforming public*
320 *education: A new course for America's future*, E Clinchy (ed.) (New York) 1997. Teachers College. p. .
- 321 [Rawls ()] *A theory of justice*, J Rawls . 1994. Cambridge: The Belknap Press.
- 322 [Walzer ()] *As esferas da justiça. Em defesa do pluralismo e da igualdade*, M Walzer . 1999. Lisboa: Presença.
- 323 [Education at a Glance OECD ()] 'Education at a Glance'. 10.1787/69096873-en. [https://doi.org/10.](https://doi.org/10.1787/69096873-en)
324 [1787/69096873-en](https://doi.org/10.1787/69096873-en) *OECD* 2020. 2020. OECD Publishing.
- 325 [Demeuse et al. (ed.) ()] *Efficiency and equity in education*, M Demeuse , M Crahay , Monseur . Hutmacher, W.,
326 Cochrane, D. & Bottani, N. (ed.) 2001. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. p. . (In pursuit of equity in
327 education)
- 328 [European Commission and Eacea/Eurydice ()] 'Equity in school education in Europe: Structures, policies and
329 student performance'. / European Commission , Eacea/Eurydice . *Eurydice report* 2020. Luxembourg:
330 Publications Office of the European Union.
- 331 [Iave ()] *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens, Volume II -O papel do contexto no desempenho dos alunos*, Iave
332 . 2021. Lisboa. Instituto de Avaliação Educativa
- 333 [Young ()] *Justice and the politics of difference*, I Young . 1990. Princeton: Princeton University Press.
- 334 [Colnerud ()] 'Justice in classrooms'. G Colnerud . *Paper presented at the Nordic Education Research Association*
335 *Meeting (NERA)*, (Örebro) 2006.
- 336 [Fraser ()] *Justice interruptus*, N Fraser . 1997. New York: Routledge.
- 337 [Sandel ()] *Justiça. Fazemos o que devemos?*, M Sandel . 2011. Lisboa: Presença.
- 338 [Derouet ()] *L'école dans plusieurs mondes*, J L Derouet . 2000. Dir.; Bruxelas: De Boeck.
- 339 [Crahay et al. ()] *L'équité des systèmes éducatifs européens*, M Crahay , A Baye , M Demeuse , J Nicaise , M-H
340 Straeten . 2003. Liège. (Service de Pédagogie Théorique et Expérimentale)
- 341 [Seiça ()] *Labirintos da justiça na escola*, A Seiça . 2015. Repositório da Universidade de Lisboa, Instituto de
342 Educação (Representações e práticas de alunos e professores. Tese de Doutoramento)
- 343 [Seiça ()] *Labirintos da justiça na escola: perspectivas de alunos e professores*, A Seiça . 2016. Santo Tirso: De
344 Facto Editores.
- 345 [Honneth ()] *Luta pelo reconhecimento. Para uma gramática moral dos conflitos sociais*, A Honneth . 2011.
346 Lisboa. p. 70.
- 347 [Sandel ()] *O liberalismo e os limites da justiça*, M Sandel . 2005. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 348 [Grisay ()] *Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ? Revue de la direction générale de*
349 *l'organisation des études*, A Grisay . 1984. 9 p. .
- 350 [Fraser and Honneth ()] *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*, N Fraser , A Honneth
351 . 2003. New York: Verso.
- 352 [Seiça and Sanches ()] 'School Equity: The Students' Perspectives in Diverse school Contexts'. A B Seiça , M F
353 C Sanches . *Procedia -Social and Behavioral Sciences* 2013. 2014. 116 p. .
- 354 [Taylor et al. ()] C Taylor , K Appiah , J Habermas , S Rockefeller , M Walzer , S Wolf . *Multiculturalismo.*
355 *Lisboa: Instituto Piaget*, 1998.
- 356 [Estêvão ()] 'Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação'. C V Estêvão . *Revista Crítica de Ciências*
357 *Sociais* 2002. 64 p. . (Justiça complexa e educação)