

3

Equidade, Inclusão e Qualidade na Educação Escolar: desafios e ações possíveis.

José Saragoça

jsaragoca@uevora.pt

Departamento de Sociologia/Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora
e CICS.NOVA.UÉVORA

Abstract:

The values of equity, quality and justice have constituted, mainly since the 60's of the XX century, central questions in the agendas of public policies of education of the societies, particularly on the more developed ones.

However, despite the great progress that has been made in terms of schooling in recent decades, inequalities remain. If taking children to school and extending compulsory schooling progressively seems to be important, it is also important to ensure that they acquire the basic knowledge necessary for life in society in quality infrastructures and by exercising full citizenship in a fair and socially inclusive environment. Something that does not happen in all the world. Indeed, the most vulnerable and marginalized groups (especially children living in the most vulnerable conditions and in conflict-affected countries, children with disabilities and girls) deserve attention, because they are more likely to be affected by lack of appropriately trained teachers, teaching materials and other appropriate educational infrastructure.

First, this communication problematizes the questions of equity, social inclusion, and educational quality, within the framework of the UN's "sustainable development goals" for the 2030 horizon, highlighting some of the main challenges highlighting some of the main challenges facing of its greater or lesser degree of development. At the second part, we identify some clues for intervention in the framework of public educational policies and actions of the educational actors in developed countries and in developing countries.

Keywords: equity; inclusion; quality; educational challenges; educational public policy.

Resumo:

Os valores da equidade, qualidade e justiça têm constituído, sobretudo desde a década de 60 do século XX, questões centrais nas agendas de políticas públicas de educação das sociedades, em particular das mais desenvolvidas.

Porém, e apesar do grande progresso que tem sido feito em termos de escolarização nas últimas décadas, as desigualdades subsistem. Se levar as crianças para as escolas e alargar a escolaridade obrigatória, progressivamente, parece ser relevante, importa, também, garantir que elas adquiram os conhecimentos básicos necessários para a vida em sociedade em infraestruturas de qualidade e mediante o exercício de uma cidadania plena num ambiente de justiça e de inclusão social. Algo que não acontece em boa parte do mundo. Na estruturação dos processos educacionais devem merecer atenção particular os grupos mais vulneráveis e marginalizados (especialmente as crianças que vivem em condições mais fragilizadas e em países afetados por conflitos, as crianças com deficiência e as raparigas) que são mais suscetíveis de serem afetados pela falta de professores com formação adequada, de materiais de ensino e de outras infraestruturas educacionais adequadas.

Esta comunicação problematiza, numa primeira parte, as questões da equidade, da inclusão social e da qualidade educacional, no quadro dos «objetivos de desenvolvimento sustentável» preconizados pela ONU para o horizonte 2030, evidenciando alguns dos principais desafios que se colocam às sociedades, independentemente do seu grau de desenvolvimento. Na segunda parte, identificam-se algumas pistas para a intervenção no quadro das políticas públicas educacionais e das ações dos diversos atores educacionais em *países desenvolvidos* e em *países em desenvolvimento*.

Palavras-chave: equidade; inclusão; qualidade; desafios educacionais; políticas públicas educativas.

1. Introdução

Um grande progresso tem sido feito nas últimas décadas em termos de escolarização. A generalidade das crianças e dos jovens de todo o mundo frequentam hoje escolas e outras instituições de educação formal e não formal.

Efeitos positivos, de vária ordem, decorrem da educação. Com efeitos e impactos de grau variável consoante os territórios, a educação reduz a pobreza, estimula o crescimento económico, possibilita melhores rendimentos às pessoas, aumenta as oportunidades de se levar uma vida saudável, contribui para a redução da taxa de mortalidade materna, a luta contra doenças como o HIV/SIDA, a redução da desigualdade de género e do número de casamentos precoces e para a promoção da paz. Porém, não basta possibilitar o acesso das crianças às escolas. Importa, igualmente, garantir que elas aprendem a ler e a contar e que adquiram os conhecimentos básicos necessários para a vida em sociedade, mediante o exercício de uma cidadania plena, em liberdade, em democracia e no gozo pleno dos direitos humanos.

Nos sistemas e processos educacionais deve ser dada atenção particular aos coletivos mais vulneráveis e marginalizados (especialmente às crianças que vivem em estados mais frágeis e em países afetados por conflitos, às crianças com deficiência e às raparigas), mais suscetíveis de serem afetadas por problemas como a falta de professores com formação adequada, a escassez de materiais de ensino ajustados às necessidades e a existência de uma infraestrutura educacional desadequada. Importante mecanismo de inclusão social e equidade social, é um dos investimentos mais importantes que uma sociedade pode fazer pelo seu povo e pelo seu futuro.

Como conceito, ainda que sob diversas formas, a equidade está presente nas agendas das políticas públicas de educação dos países desde a década de 1960 do século XX (Lemos, 2013: 151). Primeiro nos mais desenvolvidos, hoje na maioria dos países do mundo, independentemente do seu nível de desenvolvimento humano.

Entendemos, como fazem Lemos (2013) e Field, Kuczera & Pont (2007) que uma educação equitativa assegura dois princípios essenciais: um de justiça (*fairness*), ou seja, a garantia de 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; outro de inclusão (*inclusion*), isto é, a garantia de consecução de um patamar mínimo de competências para todos, suficiente para a continuação da formação no sentido de uma integração satisfatória na sociedade e no mercado de trabalho.

Na verdade, um sistema educacional equitativo pode corrigir o efeito de desigualdades sociais e económicas e permitir que as pessoas aproveitem plenamente a educação e a formação independentemente do seu *background* social, económico e cultural (Faubert, 2012; Field, Kuczera & Pont, 2007; Hanushek & Woessmann, 2007) de que nos falam as chamadas teorias de «reprodução cultural» ou «reprodução social».

Segundo estas teses, os alunos transportam para a escola uma herança social multidimensional que pode influir, mais ou menos fortemente, na duração dos percursos educativos formais, na qualidade das aprendizagens e nos desempenhos escolares.

De facto, a literatura, em particular a literatura sociológica e das ciências da educação, fala

abundantemente de uma repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde se encontram desigualmente distribuídos capitais económicos, culturais e simbólicos, como bem demonstrou Pierre Bourdieu (1985).

Estas concepções, conhecidas como «teorias da reprodução» social e cultural não são, hoje, consensuais. Outros autores, ao apontarem a existência de vários e diversos «paradigmas familiares» no seio da mesma classe social e de diversas dinâmicas e atitudes familiares face à escola e ao seu impacto na futura vida do estudante, relativizaram, há muito, o carácter determinista das teses da «reprodução» na explicação das oportunidades e dos desempenhos escolares. Alguns, chamaram a atenção dos investigadores para a importância dos processos concretos, individuais, com que cada aluno aprende. Outros, sublinharam a importância dos chamados «paradigmas familiares» enquanto estilos educativos específicos, baseados num exercício diferenciado dos papéis parentais, em representações e concepções diferenciadas sobre a importância da escola, sobre as finalidades e expectativas da frequência escolar e sobre o futuro lugar social dos descendentes, ou mesmo sobre os fatores determinantes do (in)sucesso escolar dos herdeiros. Bernard Lahire (1995), por exemplo, defende que só através do estudo das dinâmicas internas de cada família e das relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, se pode compreender o grau e o modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos. Por outro lado, os adeptos da corrente “nova sociologia da educação” acentuaram outros fatores explicativos das desigualdades escolares, reorientando o debate para questões como o currículo, a avaliação, o clima da organização escolar, entre outras.

Porém, por mais válidas que se apresentem estas últimas teses, elas não explicam as regularidades com que nos vamos confrontando em diversos estudos e que mostram que os referidos «capitais» nas (des)igualdades escolares e nas (des)igualdades sociais são fatores de algum modo explicativos das desigualdades escolares e sociais.

Na verdade, é hoje crescentemente aceite a ideia de que a igualdade em educação deve ser substituída pelo conceito de equidade, na medida em que caberá (também) à escola (cada vez mais obrigatória, compulsiva) encontrar meios para igualar as oportunidades dos alunos que nela se manifestam.

Sabemos que a equidade educacional é um instrumento fundamental da equidade social e que a desigualdade de resultados escolares tem custos sociais e económicos. Sabemos, igualmente, que uma educação escolar baseada na equidade pode contribuir para a competitividade económica e para a coesão social (OCDE, 2012: 23). Apesar de justas críticas que possamos fazer à escola - tal como faz Ivan Illich (1985) ao defender já no final da década de 60 do século passado uma “sociedade sem escolas” -, o que é facto é que as escolas podem oferecer experiências de aprendizagem que uma criança não pode obter em casa, especialmente se vive num ambiente desfavorecido (Heckman, 2008 e 2011, citado em OECD, 2012: 14).

É igualmente conhecido que, em geral, as altas qualificações proporcionam aos jovens melhores oportunidades de vida e que, ao invés, as baixas qualificações tornam os jovens social e economicamente particularmente vulneráveis. Segundo o estudo *Society at a Glance 2016* (OECD, 2016), os jovens que apenas têm educação secundária representam mais de 30%

dos chamados “Nem Nem” (jovens que não estudam, nem trabalham...) e são três vezes mais propensos a ser “Nem Nem” do que aqueles que tenham obtido um diploma universitário.

No entanto, o baixo nível de educação não respeita somente às qualificações formais. Tal como sublinha este estudo, os jovens com baixos níveis de competências em leitura e matemática são mais propensos a ser “Nem Nem”, o que traduz a importância de oferecer percursos educativos e formativos alternativos de alta qualidade para aqueles que deixam a escola em idade precoce.

O que invariavelmente vai sucedendo, e os estudos disso vão dando conta, é que o insucesso e o abandono escolares aumentam os riscos de desemprego, de delinquência juvenil e de criminalidade, com todos os impactos negativos que decorrem destes fenómenos sociais (The Prince´s Trust, 2010).

É (também) por isso que num mundo em que as realidades educativas são díspares (entre países, no interior dos países, nas escolas e nas turmas), precisamos de eficientes sistemas educativos e de escolas de qualidade. Mas o que significa isso e o que pode ser feito? Como responder aos desafios?

2. Propostas de Ação para melhorar (alguns) sistemas educativos:

Sem preocupação de exaustividade, eis um conjunto de possíveis propostas de ação, de medidas que podem responder a alguns dos inúmeros problemas com que se confrontam, hoje, muitos sistemas educativos do mundo e que podem ajudar a superar as questões-problema atrás apresentadas:

1. Investir fortemente na formação de professores e de formadores e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores. Estudos como o designado *Creating Effective Teaching and Learning Environments - First Results From Talis* (realizado pela OCDE em 2009, em 23 países desta organização)¹ apresentam conclusões importantes, sobre estes aspectos. Sublinham, por exemplo, que a avaliação o trabalho dos professores e das escolas e o fornecimento de *feedback* aos professores sobre essas avaliações têm uma forte influência positiva sobre os professores e seu trabalho. Porém, segundo este estudo realizado em países da OCDE, a maioria dos professores trabalham em escolas que não oferecem recompensas ou reconhecimento pelos seus esforços. Três quartos dos professores relataram que não receberam nenhum reconhecimento para melhorar a qualidade do seu trabalho. Uma proporção similar afirmou que, nas suas escolas, os professores não seriam demitidos por causa do mau desempenho sustentado. É, pois, situação a que urge responder, no quadro das possibilidades de cada território.
2. Remunerar os professores adequadamente. Em muitos países, importa conferir um estatuto muito mais elevado à profissão docente do que o existente. Vários estudos, por exemplo o *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2015/16* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016), abrangendo 24 países², têm mostrado que a

¹ Participaram no estudo 23 países: Austrália, Brasil, Áustria, Bulgária, Bélgica (comunidade flamenga), Estónia, Dinamarca, Lituânia, Hungria, Malásia; Islândia, Malta, Irlanda, Eslovénia, Itália, Coreia, México, Noruega, Polónia, Portugal, República Eslovaca, Espanha e Turquia.

² Ao longo dos últimos sete anos, em termos reais, os salários mínimos obrigatórios aumentaram ou mantiveram-se estáveis na maioria dos países europeus, embora, em alguns destes, ainda abaixo dos níveis de 2009. Este

remuneração é um elemento-chave para fazer do ensino uma profissão atrativa.

3. Repensar os currículos: dar maior oportunidade à aprendizagem das artes e das tecnologias, em detrimento da sobrevalorização dos saberes das ciências. Ou seja, importa que os sistemas educativos deem maior oportunidade às artes, às competências performativas, aos desportos, à criatividade e à inovação – tantas vezes palavra tão usada quando realidade vã. No livro *The global achievement gap*, Tony Wagner (2008), investigador de *Inovação na Educação* no Centro de Tecnologia e Empreendedorismo da Universidade de Harvard, descreve o que está a ser ensinado aos jovens nas escolas, por oposição ao que eles deveriam estar a aprender para triunfarem nas suas carreiras, numa economia global. Fundamentando esse *gap*, Wagner defende que a escola deve desenvolver sete “competências de sobrevivência” necessárias para que as crianças possam enfrentar os desafios futuros: 1) pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas; 2) colaboração; 3) agilidade e adaptabilidade; 4) iniciativa e empreendedorismo; 5) boa comunicação oral e escrita; 6) capacidade de aceder à informação e analisá-la e, por fim, 7) curiosidade e imaginação.
4. Desenhar e implementar, em cada sistema educativo e em cada escola, programas, projetos e ações destinadas a promover o sucesso escolar e a resiliência escolar. Por exemplo, em Portugal, segundo o *Relatório da Educação de 2015* elaborado pelo CNE (2016), a taxa de abandono precoce desceu para 13%. No estudo *Society at a Glance 2016* (OECD, 2016), na lista dos 35 países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, o nosso país destaca-se negativamente na análise à situação do abandono escolar em 2014, com mais de um em cada três jovens a deixar os estudos antes termo do seu percurso.

Acresce que Portugal continua a apresentar uma das mais elevadas taxas de retenção escolar da Europa. Um pouco mais de um terço dos alunos com 15 anos têm já no seu trajeto pelo menos uma retenção - proporção que aumenta para 40% nos alunos do Secundário, e o número médio de retenções ultrapassa os dois anos. Sucede que dados de estudos recentes realizados em Portugal mostram que “chumar não parece contribuir para que os alunos melhorem as suas aprendizagens em nenhuma das literacias avaliadas”³. Obviamente, cada aluno que abandona a escola tem os seus motivos, que importa antecipar e evitar mediante ação concertada entre os professores, as escolas e os demais agentes educativos e da sociedade local.

5. Rever as metodologias de ensino praticadas por muitos professores. O já referido estudo *“Creating Effective Teaching and Learning Environments - First Results From Talis* revela que “professores com crenças “construtivistas” sobre o ensino são mais propensos a relatar uma boa sala de aula ambiente disciplinar em muitos países, e que, ao invés, os professores que enfatizam a “transmissão direta” do conhecimento no ensino são mais propensos a

relatório disponibiliza uma análise comparativa dos vencimentos legais mínimos e máximos para os professores e diretores de escola em escolas públicas na educação pré-escolar, nos ensinos primário e secundário em 40 países ou regiões europeias. A publicação avalia igualmente as alterações nos vencimentos base ao longo do último ano e a evolução do poder de compra desde 2009. O relatório tem em conta os salários reais, a progressão salarial e subsídios disponíveis em cada país, incluindo folhas de dados nacionais com informações detalhadas sobre todas estas questões.

³ Referimo-nos, por exemplo, ao estudo realizado pelo Projeto aQeduto intitulado “Avaliação, qualidade e equidade em educação”. Mais informações podem ser obtidas a partir de do sítio web <http://www.aqeduto.pt/apresentacao/>.

dar aulas com pior clima disciplinar” (OECD, 2009: 220). O mesmo documento evidencia que, em muitos países, “práticas de ensino estruturado e práticas de ensino orientado para o estudante são ambas associadas a um bom clima de sala de aula e à autoeficácia dos professores” (OECD, 2009: 220). Não raras vezes, impõe-se, em nome de uma escola mais equitativa, justa e significativa (para os alunos), que o professor se questione e esteja disponível poder mudar ou adaptar a sua pedagogia, individualizando ou personalizando os métodos, os tempos e os contextos de aprendizagem.

6. Rever os procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos. Tal passará, por exemplo, por não avaliar apenas as habilidades cognitivas, mas também outras (áreas do saber-ser e do saber-estar, chamadas, muitas vezes, de *soft skills*, que são crescentemente valorizadas pelo mercado de trabalho, mas pouco valorizadas nos programas curriculares e nos elementos de avaliação da aprendizagem). Por outro lado, importa ponderar a necessidade de realização e o peso na avaliação final das aprendizagens dos alunos dos chamados “trabalhos de casa”. O relatório da UNICEF intitulado *Harnessing the Power of Data for Girls: Taking stock and looking ahead to 2030* (United Nations Children’s Fund, 2016), mostra que a carga desproporcionada do trabalho doméstico começa cedo, havendo raparigas entre os cinco e os nove anos que despendem mais 30% de tempo em tarefas domésticas que os rapazes da mesma idade. Conclui-se nesse relatório que, em consequência, as raparigas sacrificam oportunidades de usufruir da aprendizagem, do crescimento ou simplesmente de poderem gozar a sua infância, e que esta distribuição desigual de trabalho entre as crianças contribui para perpetuar estereótipos de género bem como o fardo que recai sobre as mulheres e as raparigas, que passa de geração em geração. Lembremos que, segundo a instituição inglesa *Parceria Global Para Educação*⁴, as mulheres representam quase dois terços dos analfabetos do mundo. Cerca de 61 milhões de raparigas em idade de realizarem os primeiros anos da escolaridade básica estão fora da escola.

Ora, educar as meninas tem um efeito multiplicador. De facto, segundo aquela instituição, geralmente, as meninas e mulheres educadas são mais saudáveis, têm menos filhos e, portanto, mais rendimentos. Elas são também capazes de cuidar melhor de si mesmas e dos seus filhos, benefícios que também são transmitidas de geração em geração e entre as comunidades maiores, tornando a educação das raparigas um dos melhores investimentos possíveis para um país.

Crê-se, assim, que uma «educação de qualidade para todos» (um dos *Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável* preconizados pela Organização das Nações Unidas para o ano 2030) não será alcançado se as raparigas permanecerem em desvantagem no acesso à educação, na conclusão e nos resultados de aprendizagem em muitos dos países do mundo.

7. Criar ambientes escolares verdadeiramente significativos, agradáveis, motivadores, e inclusivos para todos, mas em particular para os alunos. Claro que este é um desiderato de todas as escolas e de todos os atores escolares. Mas nem sempre se alcança. Por exemplo,

⁴ A Parceria Global para a Educação (*Global Partnership for Education*) apoia 65 países em desenvolvimento para garantir que cada criança receba uma educação básica de qualidade, priorizando os mais pobres, os mais vulneráveis e os que vivem em países frágeis e afetados por conflitos. Mais informação pode ser obtida em <http://www.globalpartnership.org/education>.

em Portugal, tal como mostram dados do já referido relatório Estado da Educação 2015, revelam algum desencanto dos alunos (CNE, 2016: 6), o que não acontecia há 15 anos, quando havia uma maior percentagem a responder que gostava muito da escola. De modo geral, a percentagem de alunos que referem gostar muito da escola tem vindo a diminuir. Os alunos do 6.º ano são os que mais frequentemente referem gostar da escola, numa percentagem que, no entanto, desceu de 92% em 2001/2002 para 82,3% em 2013/2014. Neste ano letivo, os alunos do 8.º ano estão mais insatisfeitos do que os colegas do 10.º ano, com percentagens superiores nas opções “não gosto nada” e “não gosto muito”. Ainda segundo este relatório, são as raparigas que estão mais desencantadas. Portugal foi mesmo, entre os países da OCDE, aquele que registou o maior decréscimo da percentagem de raparigas com 15 anos que responderam gostar muito da escola entre 1997 e 2014.

Ora, conseguir esses ambientes significativos, agradáveis, motivadores, e inclusivos para todos passa por construir e melhorar instalações físicas destinadas à educação escolar que sejam apropriadas para os seus destinatários crianças e jovens e sensíveis às deficiências de muitos alunos e à igualdade de género, onde impere a segurança e não proliferem a violência de qualquer espécie.

Devemos lembrar, sempre, que as crianças com deficiência são muitas vezes excluídas dos sistemas de ensino. Em muitos países, a discriminação, os comportamentos sociais, a pobreza, a falta de vontade política e a má qualidade dos recursos humanos e materiais, no seu conjunto, contribuem para excluir ainda mais crianças com dificuldades de acesso à educação e com «necessidades educativas especiais» (também conhecidas como «necessidades específicas de educação»). É essencial que cada sociedade adapte o seu sistema educativo para garantir que essas crianças podem beneficiar dos seus direitos humanos básicos, sem qualquer discriminação.

Construir um bom ambiente de aprendizagem passa também por dar lugar e promover o exercício da multiculturalidade. Na verdade, a educação realizada em ambientes multiculturais pode ser extremamente enriquecedora, porque “estes não só refletem a realidade cada vez mais diversa das comunidades, como constituem um alicerce da preparação para um exercício de cidadania que valoriza as relações de diálogo e respeito mútuo, assim como a cooperação como meio de realização de objetivos comuns” (Bettencourt, 2013: 13).

8. Usar as tecnologias em prol de uma aprendizagem mais rica e mais possível. Se nos países desenvolvidos tal pode equivaler a usar computadores na sala de aula, ou o recurso a ambientes virtuais de aprendizagem, no caso dos países em desenvolvimento o uso de tecnologias como o vulgar rádio pode fazer a diferença entre ter e não ter acesso ao conhecimento, nomeadamente se se trata de alunos de territórios mais isolados.
9. Aumentar a autonomia das escolas e dos professores: a educação escolar não acontece nas salas de conferências dos edifícios legislativos. Acontece, sim, nas salas de aula e nas escolas. Como tal, devemos cultivar mais o princípio da subsidiariedade e dar aos atores (professores e escolas) a oportunidade de agirem mais autonomamente na implementação dos seus projetos educativos que devem ser verdadeiramente participados pelos atores - atores verdadeiramente motivados e comprometidos com o projeto educativo das suas escolas. Na verdade, as escolas são sistemas sociais cujas dinâmicas dependem das vontades

contingenciais dos seus atores, pelo que importa comprometê-los com o projeto educativo da escola.

10. Potenciar mecanismos de boa gestão e liderança nas escolas. Inúmeros estudos mostram que escolas com excelentes lideranças tendem a ser as que apresentam melhores resultados dos seus alunos. Por exemplo, a OCDE, no relatório *Education at a Glance 2016*, sublinha que “os diretores têm uma influência crucial no ambiente escolar e nas condições de trabalho dos professores” (OECD, 2016: 30). Em média, nos países para os quais existem dados disponíveis, mais de 60% dos diretores relatam frequentemente tomar medidas para apoiar a cooperação entre os professores no sentido de desenvolverem novas práticas de ensino. Mas também para garantir que os professores assumam a responsabilidade de melhorar as suas competências de ensino. E, ainda, para os ajudar a sentirem-se responsáveis pelos resultados de aprendizagem dos seus alunos.
11. Articular a vida da escola com as estruturas e as dinâmicas da «comunidade», com a «sociedade local». Ou seja: continuar a abrir as escolas às “forças mais vivas” de cada território, envolvendo-as na construção, na implementação e na avaliação do projeto educativo da escola. Hoje, isso já acontece na generalidade das escolas dos países desenvolvidos. Naturalmente, a responsabilidade de tratar bem e de educar melhor os alunos não é exclusiva da escola, mesmo quando uma parte significativa das escolas portuguesas continuam a fazer a diferença, a contrariar os determinismos sociais e a superar as melhores expectativas (Justino, 2013). Criar uma rede com base numa parceria comprometida é, sem dúvida, um mecanismo importante para um território educativo coeso e solidário, que não deixa nenhuma criança para trás.
12. Investir numa educação pré-escolar de qualidade, preferencialmente gratuita. De facto, a educação pré-escolar parece ser vital para o sucesso da criança ao longo da vida, produzindo benefícios para as pessoas e para as sociedades. Crê-se que as crianças com acesso a programas pré-escolares de qualidade sobrevivem melhor na escola “primária” e, por conseguinte, obtêm melhores notas. Se nos lembrarmos que alguns estudos mostram uma espécie de fatalidade, de determinismo, de os alunos com insucesso nos primeiros anos de escolaridade tenderem a revelar-se piores alunos do que os outros nos anos mais elevados da escolarização, então perceberemos bem da importância vital de uma educação pré-escolar de qualidade para todas as crianças. Na verdade, acreditamos que a escola, apesar de tudo, será capaz de reduzir a influência das heranças familiares dos alunos que nela e manifestam por via do capital económico, cultural, social e simbólico que a aluno transporta. Uma boa escola será, certamente, “uma escola que é capaz de compensar efeitos da condição social e cultural dos alunos, oriundos de famílias mais carenciadas, e de contribuir de modo decisivo para que estes ultrapassem as dificuldades que vão encontrando nos seus percursos escolares” (Bettencourt, 2013: 12).
13. Relativizar as conclusões dos estudos internacionais centrados na (pretensa) avaliação da aprendizagem dos alunos (por exemplo, estudos como o conhecido programa PISA (*Programme for international Students Assessment*), que avalia a capacidade dos alunos de vários países na resolução de problemas do dia-a-dia, na área da Literacia, da Matemática

e das Ciências)⁵e outros, que, na realidade, apenas avaliam alguns tipos de saberes (por mais importantes que sejam). Sucede, portanto, que, em geral, as competências artísticas não são avaliadas. Acresce que apesar do PISA dispor de dados que permitem contextualizar e identificar fatores que influenciam o desempenho dos alunos (dados obtidos através da aplicação de inquéritos a alunos, pais e à escola), estes têm um papel bastante diminuto na elaboração dos chamados *rankings*. Pense-se se seria justo comparar sistemas de ensino caracterizados por contextos socioeconómicos e culturais tão díspares como, por exemplo, Portugal, Singapura, Angola ou Finlândia.

14. Conhecer e fazer *benchmarking* de outras realidades educacionais consideradas “boas práticas”: naturalmente, as soluções para um país ou outro território não devem ser simplesmente cópias de outros sistemas de ensino ou experiências, mas, sim, o conhecimento e a análise comparativa de outras realidades podem fornecer uma compreensão dos *fatores* que contribuem para o sucesso das políticas num determinado território e ajudarem a configurar esses *drivers* de políticas educativas nos respetivos contextos nacionais.

15. Implementar, nos sistemas educativos, *bons* modelos de autoavaliação e avaliação externa da qualidade das escolas e dos professores. Porém, o que é qualidade, quando se fala de educação escolar?

A qualidade é uma construção social. O que é então uma escola de qualidade? As respostas são, obviamente, múltiplas, porque diversos e distintos são os modelos que podemos usar para avaliar a qualidade. No chamado mundo desenvolvido, os países usam vários modelos para avaliarem as suas escolas, seja no âmbito de avaliação externa (realizada por entidades externas às escolas), seja no quadro de avaliação interna e de autoavaliação (desenvolvidas no seio da própria escola)⁶.

Podemos, talvez, assumir que uma escola de qualidade é uma escola que apresenta bons desempenhos na generalidade dos indicadores de diversas dimensões relativas aos seus processos, produtos (*outputs*) e resultados (*outcomes*). Podem esses indicadores respeitar a dimensões como: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar e clima escolar; acesso, permanência e sucesso na escola. Independentemente dos modelos, importa que em cada escola de cada país existam práticas instituídas de autorregulação e autoavaliação, bem como de avaliação externa, orientadas para a melhoria contínua dos sistemas, como forma de garantia de qualidade do ensino e das aprendizagens de forma transparente para toda a sociedade. Melhor qualidade será, certamente, sinónimo de maior equidade para os/as estudantes.

⁵ Portugal participou em todos os ciclos do PISA (Programme for international Students Assessment), onde, regra geral, foram escolhidos aleatoriamente 40 alunos, com 15 anos, de cada um dos cerca de 250 agrupamentos de escolas selecionados, também estes aleatoriamente. Os resultados do PISA têm como base o desempenho dos alunos na resolução de problemas do dia-a-dia na área da Literacia, da Matemática e das Ciências. Os testes do PISA são realizados de 3 em 3 anos, e, em cada ciclo, é dado ênfase a uma das áreas, em 2012, foi a vez da Matemática, em 2015, foi a das Ciências. Em 2012, participaram no PISA cerca 510 000 alunos de um leque de 70 países.

⁶ Diferentes modelos usados em países europeus podem ser comparados no livro *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual* (Pacheco, 2012).

Considerações Finais:

A realidade educacional das sociedades é muito diversa, pelo que as boas soluções para uma educação escolar para todas as crianças, jovens e adultos (independentemente do género, ou da condição social, económica e cultural) baseada na equidade, na justiça, na solidariedade e na qualidade de «excelência», têm que ser encontradas em função da especificidade dos contextos e das dinâmicas dos sistemas e dos atores.

No caso dos países mais desenvolvidos, o principal desafio, hoje, já não é tanto o de garantir o direito à escolaridade, que, aliás, é obrigatória, mas sim o de (re)pensar o papel social das escolas e criar condições que permitam a avaliação da qualidade do seu funcionamento, orientada para a sua melhoria contínua. Nos países em desenvolvimento impõe-se promover a educação escolar através da construção de escolas para toda a população e da criação de condições para a aprendizagem num ambiente propício. Neste caso, as experiências de outros países podem ser objeto de *benchmarking*, mediante a contextualização local de boas práticas internacionais. Tal supõe conhecer a realidade, com conhecimento cientificamente válido, e agir a partir daí, coletivamente, no quadro de um comprometimento de todos os atores para com o futuro, traduzível num pacto educacional alargado. É essa a grande finalidade deste texto.

BIBLIOGRAFIA:

BETTENCOURT, A.M. (2013), "Diversidade e Equidade em Educação – Abertura", em Conselho Nacional de Educação, Diversidade e Equidade em Educação, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 9-15.

BOURDIEU, P. (1985), "The forms of capital", em Richardson, Jonh (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education, Connecticut, Greenwood Press, pp. 241-258.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2016), Estado da Educação 2015, Lisboa, CNE.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/Eurydice (2016), "Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2015/16. Eurydice Facts and Figures", Luxembourg, Publications Office of the European Union.

FAUBERT, B. (2012), In-school policies and practices for overcoming school failure: A Literature Review for the OECD, Paris, OECD Education Working Papers.

FIELD, S., KUCZERA, M. and PONT, B. (2007), No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, Paris, OECD.

HANUSHEK, E. and WOESSMANN, L. (2007), "The Role of School Improvement in Economic Development", Cambridge, National Bureau of Economic Research.

ILLICH, I. (1985), Sociedade sem escolas, Petrópolis, Vozes.

JUSTINO, D. (2013), "Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal", em Diogo, Ana Matias e Diogo, Fernando (orgs.) Desigualdades no Sistema Educativo. Percursos, Transições e Contextos, Lisboa, Mundos Sociais.

LAHIRE, B. (1995), *Tableaux de familles: Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil.

LEMOS, V. (2013). “Políticas Públicas de Educação. Equidade e sucesso escolar”, em *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 73, pp. 151-169.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments - First Results From Talis*, OECD Publishing.

OECD (2012), “Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools”, disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.

OECD (2016), *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, Paris, OECD Publishing.

PACHECO, J.A. (Org.) (2012), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual*, Porto, Porto Editora.

THE PRINCE'S TRUST (2007), *The Cost of Exclusion. Counting the cost of youth disadvantage in the UK*, London, The Prince's Trust.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (2016), *Harnessing the Power of Data for Girls: Taking stock and looking ahead to 2030*, New York, UNICEF.

WAGNER, T. (2008), *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*, New York, Basic Books.