

Índice

Para que ninguém fique para trás	1
--	---

Para que ninguém fique para trás

Tal como acontece no terreno da economia, a igualdade é um valor em alta no debate educativo. Existe um interesse particular em conhecer que mecanismos levam alguns alunos a “ficar para trás”, quando se produz este fosso, como os afeta durante as suas vidas e, sobretudo, o que fazer para evitá-lo.

Infelizmente, responder à última pergunta – a mais interessante – não é simples. Quando se estuda o corpo de alunos de um país no seu conjunto, podem estabelecer-se algumas correlações que determinam “fatores de risco” para o insucesso escolar: pertencer a um estrato socioeconómico baixo, ter pais com poucos estudos, ser imigrante, ser do sexo masculino ou não ter feito escolaridade infantil, entre outros. No entanto, demarcar a influência de cada um destes elementos em particular torna-se complexo. Além do mais, como todos os analistas se apressam a recordar, uma coisa é correlação e outra, causalidade.

Por outro lado, não se deve esquecer que ao estudar o rendimento dos alunos é necessário ter em conta o peso da subjetividade (motivação, confiança em si mesmos e na sua capacidade para aprender...), que, por vezes, é consequência de algum dos fatores “objetivos” e, outras vezes, não.

Apesar de todos estes obstáculos, a OCDE dedicou um grande esforço a “seguir a pista” da desigualdade nos seus dois relatórios mais conhecidos sobre educação: “PISA” e “Education at a Glance”. Se graças ao primeiro podemos conhecer, com os limites antes enunciados, que fatores influem no baixo rendimento escolar de alguns alunos quando são adolescentes, o segundo mostra as consequências desse

fracasso durante a sua vida adulta, e particularmente na sua relação com o mercado laboral.

Por que motivo ficam para trás?

Os testes PISA são conhecidos pelo *ranking* que de três em três anos é estabelecido entre os sistemas educativos da OCDE a partir de três testes: leitura, matemática e ciências. Com base na edição de 2015, a OCDE publicou no ano seguinte um relatório centrado nos alunos desfavorecidos: “[Low-Performing Students. Why They Fall Behind and How to Make Them Succeed](#)”. Nele estuda-se como afetam diversos fatores a probabilidade de que um estudante permaneça abaixo do nível mínimo de competência (o estudo centra-se na matemática, mas os resultados são muito similares para as outras duas disciplinas). Estes fatores dividem-se em três grupos, consoante estejam relacionados com a bagagem pessoal do aluno, as características da escola ou o sistema educativo nacional.

Em relação à bagagem, analisa-se a influência que tem o estrato socioeconómico e cultural do aluno (ESCS – Economic, Social and Cultural Status, nas suas siglas em inglês), o seu sexo, a sua nacionalidade e o seu percurso nas aulas até aos 15 anos (se teve escolaridade infantil, se repetiu algum ano letivo, ou se está matriculado num itinerário orientado para o ensino geral ou para conseguir formação profissional).

Considerando todos estes fatores, o perfil de máximo risco seria o de um estudante de baixo ESCS, rapariga (se se fala de matemática; em ciências e, sobretudo em leitura, seria um rapaz), imigrante, que viva numa zona rural, de família

monoparental, que tenha recebido pouca ou nenhuma educação infantil, que tenha repetido um ano letivo alguma vez e se encontre num itinerário de formação profissional. Estas duas últimas condicionantes, por estarem mais diretamente ligadas ao desempenho educativo (sobretudo a repetição de ano letivo), são as que em maior grau fazem aumentar o risco de reprovar no teste, mesmo que, como se explicou anteriormente, só se possa falar de correlação, não de causalidade.

A desigualdade acumula-se

Todavia, como se pode verificar no gráfico (apresentado em "Aceprensa"), estes fatores afetam especialmente os estudantes de ESCS mais baixos, que já partem com desvantagem devido ao seu menor nível sociocultural. Assim, como se vão acumulando elementos de risco, o fosso com os restantes alunos alarga-se. Só a repetição de um ano letivo provoca uma penalização maior entre os alunos de ESCS elevados.



Este fenómeno de "acumulação da desigualdade" acontece de modo especialmente destacado em 25 países, embora seja verdade que neles a desvantagem inicial dos ESCS mais baixos é pequena. É o caso da Alemanha, Canadá, Dinamarca ou Estados Unidos, entre outros. Por outro lado, onde o fosso inicial é maior (países com significativas diferenças de classe, como a maioria dos latino-americanos e do Médio Oriente), este mantém-se estável ou, inclusivamente, alarga-se com o concurso de outros "fatores de risco", como ser imigrante, não ter recebido educação infantil e, especialmente, repetir ano letivo.

Não existe qualquer país em toda a OCDE onde a probabilidade de reprovar na prova de matemática seja maior para os alunos de estratos elevados do que para os baixos (ver tabela 1, também inserida em "Aceprensa"). No exame de 2015, só foram reprovados 10 % dos alunos com ESCS mais elevado, contra 37 % dos do extremo oposto.

Esta diferença costuma ser maior em sociedades pobres e economicamente muito desiguais, características que é hábito coincidirem. Por isso, tem especial mérito o caso de Hong Kong: com um corpo de alunos bastante mais pobre e desigual do que a média, a taxa de reprovados do setor socio-cultural mais baixo é somente 9 pontos inferior à do mais elevado. Pode-se dizer, portanto, que o sistema educativo mitiga as diferenças que existem na população. Justamente o contrário acontece em França ou na Nova Zelândia, onde o fosso por ESCS nos reprovados é maior do que as diferenças sociais.

	...estrato socioeconómico		...sexo		...nacionalidad		...educación infantil (EI)		...repetición de curso		...orientación académica	
	estudiantes desaventajados	Dif. con los estudiantes aventajados (puntos por%)	Chicas	Dif. con los chicos	Alumnos de origen inmigrante	Dif. con los no inmigrantes	Si no	Dif. con los de más de un año de EI	Repetidores	Dif. con no repetidores	matriculados en ed. Vocacional	Dif. con matriculados en ed. General
OCDE	37,2%	27,7	23,9%	1,8	36,0%	14,2	43,5%	21,7	54,5%	36,3	40,6%	20,4
Alemania	31,1%	25,3	18,7%	1,9	31,1%	17,4	31,7%	18,2	39,4%	28,3	21,8%	4,1
Austria	33,9%	27,5	21,2%	5,1	36,8%	22,1	35,8%	18,5	38,0%	22,1	20,6%	6,2
Bélgica	34,0%	28,5	19,3%	0,7	38,7%	24,3	48,2%	31,6	39,9%	33,1	31,4%	22,3
Canadá	21,7%	16,5	14,3%	0,9	14,0%	1,8	18,3%	8,2	36,1%	25,2	13,8%	—
China	75,0%	50,3	37,5%	12,2	51,7%	0,5	74,1%	27,9	81,1%	40	49,6%	-2
Coreia	14,0%	9,5	9,1%	-0,1	—	—	15,3%	7,1	17,6%	9	21,2%	15,1
Dinamarca	30,1%	24,4	18,6%	3,5	41,7%	28,3	43,6%	30,6	48,5%	33,8	—	—
Eslováquia	51,7%	42,3	27,3%	-0,3	31,6%	4,9	65,7%	43	82,1%	59,5	30,6%	4,7
Espanha	39,7%	31,4	25,1%	3	42,7%	22,1	44,3%	24,1	51,7%	42,3	64,6%	41,3
EU/LU	41,0%	31,5	25,2%	-1,3	39,8%	6,3	40,9%	16,9	53,6%	33,2	—	—
Estonia	15,9%	12,6	10,4%	-0,2	19,0%	9,7	12,0%	2,4	46,0%	37,1	—	—
Finlândia	20,1%	15,5	10,4%	-3,7	44,9%	34,4	34,5%	24,8	54,0%	44	—	—
Francia	40,3%	35,6	22,4%	0	43,3%	25,6	62,7%	43,4	57,1%	49,1	31,7%	11,1
Grecia	53,3%	36,6	26,9%	2,4	57,7%	25,1	63,1%	31,8	87,2%	54,2	75,7%	46,3
Holanda	24,9%	18,9	15,8%	1,9	28,8%	16,5	28,2%	14,2	26,8%	17,1	49,5%	44,6
Hong-Kong	13,1%	8,9	8,5%	-0,1	8,0%	-0,1	30,7%	23,3	21,0%	15,2	—	—
Hungria	50,6%	42,5	28,5%	0,9	17,0%	-10,8	36,0%	29,3	71,1%	48,6	68,3%	46,9
Italia	38,4%	29,9	26,7%	3,9	42,3%	19,7	47,6%	25,6	50,9%	31,9	34,1%	18,7
Japón	19,0%	14,5	11,2%	0,3	—	—	28,3%	18,2	—	—	17,0%	7,8
Polónia	26,5%	22,7	13,8%	-1,2	—	—	28,4%	17,3	59,6%	47,2	—	—
Portugal	42,2%	35,1	25,9%	1,9	42,4%	20	33,6%	15,2	55,1%	48,3	49,3%	29,3
Re. Unido	32,0%	23,6	23,8%	4,1	27,4%	7,4	43,3%	25,4	58,3%	38,2	55,0%	33,6
Suecia	40,1%	26,3	26,0%	-2,2	47,2%	25,1	46,7%	23,9	69,7%	45,4	—	—

Fuente: elaboración propia con datos de la OCDE

Leitura e igualdade

Muitos estudos salientam a capacidade de leitura como um dos fatores que melhor podem fazer prever o sucesso ou o insucesso de um aluno. Mas nesta capacidade também têm influência diversas condicionantes; entre elas, e de forma destacada, o nível sociocultural do aluno.

O peso deste fator pode ser representado graficamente através do que o estudo denomina "taxa de variação da igualdade". Tem de se imaginar o clássico diagrama de coordenadas: o eixo vertical mede a pontuação em leitura, e o horizontal, o ESCS (à esquerda o mais baixo; à direita o mais alto). Um estudante com excelente pontuação e ESCS privilegiado aparecerá representado com um ponto acima à direita. Se se examinarem os dados de todos os alunos de um país, surge uma nebulosa de pontos cuja forma nos pode dizer muito sobre a equidade de um sistema educativo.

Se os pontos estiverem muito dispersos no eixo horizontal, significa que o conjunto de alunos desse país é muito heterogéneo em termos do ESCS. Se existe dispersão no eixo vertical, significa que o ESCS não é excessivamente determinante para a nota, pois alunos do mesmo ESCS obtêm pontuações muito diferentes. Por último, a inclinação da nebulosa indica a diferença de pontuação consoante se ascende na escala sociocultural: quanto mais empinada, mais varia de um nível para outro.

Como se pode ver na **tabela 2** (incluída em “Aceprensa”), alguns países conseguem notável ou excelente nos dois medidores de igualdade: Hong Kong, Coreia do Sul, Canadá, Estónia, Finlândia ou Islândia; todos com boa nota em leitura, além disso, pelo que se pode falar de uma combinação de excelência e igualdade. Contudo, também é verdade que o conjunto de alunos de todos eles, excetuando Hong Kong, apresenta maior homogeneidade sociocultural do que a da OCDE.

A equidade alcançada pela Grécia e pela Itália, por outro lado, tem o mérito de superar a existência de uma população estudantil mais pobre e desigual do que a média, embora se constata igualmente uma pontuação em leitura um pouco abaixo da OCDE. Existem também países que se poderiam definir como “equitativos na mediocridade”, quase 100 pontos abaixo do aprovado, como Tunísia ou Indonésia.

No lado contrário, destaque para França, Alemanha ou Nova Zelândia. Embora os três estejam acima da média em leitura, reprovam nos dois indicadores de equidade. Além disso, não se podem desculpar dizendo que o seu corpo de alunos é especialmente pobre nem heterogéneo socioculturalmente, como acontece na Argentina ou na Hungria, para citar dois outros países pouco equitativos. Em comparação com o da Alemanha, o sistema educativo da Espanha consegue bons resultados em igualdade.

Tabla 2: Gradiente de la igualdad (lectura)					
Puntuación lectura	Variación intra ESCS	Variación inter ESCS	Nivel socio-cultural	Cohesión socio-cultural	
Nota media de los alumnos del país	% de la variación entre estudiantes explicado por el ESCS	Diferencia de puntos asociada a subir un nivel en la escala ESCS	Media del ESCS de los estudiantes, en relación al de la OCDE (0)	Diferencia entre el percentil 95% y 5% en la escala ESCS, en nº de niveles ESCS	
OCDE	493	14,0%	38	0	2,92
Alemania	497	17,9%	44	0,18	2,94
Austria	470	16,6%	48	0,06	2,73
Bélgica	506	19,3%	47	0,2	2,93
Canadá	524	8,6%	32	0,5	2,63
Chile	449	18,7%	31	-0,57	3,73
Coreia	539	11,0%	32	-0,15	2,71
Dinamarca	495	14,5%	36	0,3	2,81
Eslovaquia	477	14,6%	41	-0,09	2,7
España	481	13,6%	29	-0,31	3,58
EE.UU.	500	16,8%	42	0,17	3,01
Estonia	501	7,6%	29	0,15	2,53
Finlandia	536	7,8%	31	0,37	2,45
França	496	16,7%	51	-0,13	2,74
Grécia	483	12,5%	34	-0,02	3,21
Holanda	508	12,8%	37	0,27	2,66
Hong-Kong	533	4,5%	17	-0,8	3,42
Hungria	494	26,0%	48	-0,2	3,14
Itália	486	11,8%	32	-0,12	3,32
Japón	520	8,6%	40	-0,01	2,32
Polónia	500	14,8%	39	-0,28	2,86
Portugal	489	16,5%	30	-0,32	3,79
R. Unido	494	13,7%	44	0,2	2,52
Suecia	497	13,4%	43	0,33	2,57

Fuente: elaboración propia con datos de la OCDE

A desigualdade não é apenas social

Embora o nível socioeconómico e cultural costume ser o fator mais analisado quando se avalia a equidade de um sistema educativo, não é o único que afeta o rendimento do aluno. Também se têm em conta correlações significativas com o sexo, a nacionalidade e o historial académico.

Se o fosso na percentagem de reprovados entre os extremos de ESCS é, como se referiu anteriormente, de quase 30 pontos, o sexo constitui uma desvantagem de 2 pontos para elas em matemática, e de 14 para eles em leitura (trata-se do único fator que provoca resultados contrários dependendo do teste).

Que os rapazes obtêm globalmente piores resultados mostra-o eloquentemente outro dado: como salienta um [relatório](#) de 2015 centrado na diferença de género em educação, a percentagem de rapazes que reprovam nos três testes do PISA é maior do que a de raparigas em todos os países analisados.

Ser imigrante também suscita uma maior probabilidade de reprovam na maioria dos países (na Europa, só sucede o contrário na Hungria). Em média, essa diferença é de 14 pontos percentuais, mas é significativamente maior em França, Grécia, Bélgica, Áustria ou Espanha, e especialmente nos países nórdicos, considerados tradicionalmente como o paradigma da igualdade, e que rondam os 30 pontos (Suécia e Dinamarca) ou superam-nos folgadamente (Finlândia).

O historial académico de um aluno quando chega à adolescência é, juntamente com o ESCS, o que melhor ajuda a fazer prever as suas notas em matemática, leitura e ciências. Os relatórios da OCDE analisam, em concreto, três fatores: se o estudante recebeu educação infantil, se repetiu algum ano letivo, e se se encontra matriculado num itinerário de orientação académica ou profissional no momento em que faz o teste.

O que mais influi é o segundo: dos que haviam repetido, reprovaram em matemática 54 %, contra menos de 20 % dos que haviam chegado “limpos”. A percentagem de repetidores num sistema educativo pode amplificar ou mitigar o problema. Se a penalização por não passar de ano é ampla, mas repetirem poucos, a situação é preocupante mas não alarmante. É o que ocorre na Grécia ou na Eslováquia, e também em dois dos países europeus melhor posicionados no PISA: Finlândia e Polónia. O contrário (muitos repetidores mas pouco impacto) sucede, por exemplo, na Holanda ou na Suíça. Por outro lado, pode-se falar de um problema educativo sério quando acontecem as duas circunstâncias, como sucede em França, Portugal ou Espanha.

A família e a escola

O último fator analisado é a família do estudante. Um dado relevante é que viver num lar monoparental suscita uma correlação negativa com os resultados, especialmente em leitura, embora a magnitude desta relação varie por países e, em geral, a sua influência é muito menor do que a do número de livros no lar.

Além do contexto pessoal do aluno, o PISA estuda igualmente o que se pode fazer na escola para fomentar a equidade. Segundo o relatório de 2016 anteriormente mencionado (“Low-performing students...”), vários fatores têm uma correlação direta com um maior número de reprovações: a percentagem de repetidores na escola, o agrupamento dos alunos por competências e a percentagem de estudantes matriculados em escolas privadas não apoiadas com fundos públicos.

Além disso, outros fatores encontram-se numa relação inversa com as reprovações: a diversidade social do corpo de alunos, a percentagem de estudantes em escolas que têm acordos com o Estado e a capacidade das instituições educativas para adaptar o currículo. Adicionalmente, um dos elementos mais associados ao baixo rendimento – a taxa de repetidores – é também menor onde existe maior autonomia curricular. Ou seja, a liberdade para criar escolas com identidade académica própria, e a afluência de estudantes a elas, não só não se opõe à igualdade, como andam de mãos dadas; algo para tomarem nota aqueles que pretendem limitar a presença de escolas subscritoras de acordos com o Estado sob o argumento de que geram desigualdade.

F. R.-B.