

O CONCEITO DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS*

James Coleman**

Embora exista um amplo acordo, nos Estados Unidos, de que a nossa sociedade aceita e apoia o valor fundamental da igualdade de oportunidades, quando se trata de áreas de aplicação específica, verifica-se um nível considerável de desacordo relativamente ao seu significado. Neste artigo, o autor traça as mudanças evolutivas verificadas na interpretação do conceito de igualdade de oportunidades educacionais, não apenas colocando em perspectiva as diferentes visões que formam a base do desacordo actual, mas também indicando a forma como a actual direcção da mudança pode influenciar a interpretação deste conceito no futuro.

O conceito de «igualdade de oportunidades educacionais», tal como foi defendido por membros da sociedade, tem tido um passado diversificado. Mudou radicalmente nos últimos anos e é provável que passe por mais mudanças no futuro. Esta falta de estabilidade do conceito levanta várias questões. O que significou no passado, o que significa hoje e o que irá significar no futuro? Quem tem a obrigação de criar essa igualdade? Será o conceito sólido ou possui contradições inerentes em si mesmo ou conflitos com a organização social? Mas em primeiro lugar, e antes de mais, o que significa e significou na sociedade a ideia de igualdade de oportunidades educacionais?

* James Coleman, "The Concept of Equality of Educational Opportunity," *Harvard Educational Review*, 38:1 (Winter 1968), pp. 1-22. Copyright © by the President and Fellows of Harvard College. Todos os direitos reservados. Reimpresso com autorização. Para mais informação, visitar www.harvardeducationalreview.org. Tradução de Maria José Sá. Revisão de Helena C. Araújo.

Este documento decorre de uma comunicação na conferência sobre o relatório *Equality of Educational Opportunity* com o apoio do *Colloquium Board of the Harvard Graduate School of Education* a 21 de Outubro de 1967.

** James Coleman (1926-1995) foi um eminente sociólogo e prestigiado Professor de Sociologia em universidades americanas, designadamente na Universidade de Chicago (nota do editor).

Para se responder a esta questão, é necessário considerar como foi concebida a posição da criança na sociedade em diferentes períodos históricos. Na Europa pré-industrial, os horizontes da criança eram bastante limitados pela família. A sua posição na vida seria provavelmente muito semelhante ou igual à do seu pai. Se o seu pai fosse um criado, a criança seria provavelmente um criado; se o seu pai fosse sapateiro, ela provavelmente tornar-se-ia sapateiro. Porém, esta imobilidade não era a questão central, a criança constituía uma parte do empreendimento de produção da família ao longo da sua vida, e permaneceria dentro desta empresa durante toda a sua vida. A família alargada, como unidade básica da organização social, possuía completa autoridade sobre a criança e responsabilidade total por ela. Geralmente esta responsabilidade não terminava quando a criança atingia a idade adulta, porque permanecia uma parte da mesma unidade económica e dava continuidade a esta tradição de responsabilidade na geração seguinte. Apesar de existir alguma mobilidade fora da família, o padrão geral era a continuidade familiar através de um sistema de domínio patriarcal.

Aqui estão representados dois elementos de extrema importância. Em primeiro lugar, a família era responsável pelo bem-estar dos seus membros desde o nascimento até à morte. Era uma «sociedade providência», com cada família alargada a servir como organização providência aos seus membros. Deste modo, era do interesse da família que os seus membros se tornassem produtivos. Pelo contrário, uma família tinha pouco interesse se alguém de outra família se tornava produtivo ou não – simplesmente porque a mobilidade do trabalho produtivo entre unidades económicas familiares era relativamente reduzida. Se o filho de um vizinho não tivesse valor, isso pouco afectava as famílias, exceptuando a sua.

O segundo elemento importante era o facto de a família, como uma unidade de produção económica, propiciar um contexto adequado em que a criança pudesse aprender o que fosse necessário. A loja do artesão ou os campos do agricultor eram locais apropriados de formação para os filhos, e a vida doméstica era o local de formação adequado para as filhas.

Neste tipo de sociedade, o conceito de igualdade de oportunidades educacionais não tinha qualquer importância. Criança e adulto estavam incorporados no seio da família alargada e a educação ou a formação da criança diziam somente respeito ao que parecesse necessário para se manter a produtividade da família. As posições fixas ocupadas pela maioria das famílias impediam qualquer ideia de «oportunidade» e muito menos de igualdade de oportunidades.

Com a revolução industrial, ocorreram mudanças tanto na função da família como (na) unidade económica eternamente imutável, como no local de formação. Uma vez que as organizações económicas se desenvolviam fora do lar, as crianças começaram a ter uma mobilidade ocupacional fora do seio familiar. As famílias perderam as suas actividades de produção económica, começaram também a perder a suas funções de família-providência e os pobres, doentes ou incapacitados tornaram-se uma responsabilidade da comunidade. Assim, a forma-

ção da criança passou a ser do interesse de toda a comunidade, como seus potenciais empregadores e seus potenciais auxiliares económicos se ela se tornasse dependente. Durante esta fase de desenvolvimento na Inglaterra do século XVIII, por exemplo, as comunidades tinham leis que evitavam a imigração de outra comunidade devido ao potencial encargo económico que os imigrantes podiam causar.

Para além disso, como os homens começaram a trabalhar fora da família, nas novas fábricas, as suas famílias tornaram-se menos úteis enquanto locais de formação das suas crianças. Estas mudanças prepararam o caminho para a educação pública. As famílias necessitavam de um contexto em que as crianças pudessem adquirir algumas competências gerais que fossem úteis para angariarem trabalho fora da família; e os homens influentes da comunidade começaram a interessar-se na potencial produtividade dos filhos dos outros homens.

Foi no início do século XIX que começou a emergir o ensino público na Europa e na América. Anteriormente, o ensino privado desenvolvera-se devido à expansão da classe comercial. Esta classe tinha necessidade e recursos para educar os seus filhos fora do lar, quer em ocupações profissionais, quer em ocupações no mundo do comércio em desenvolvimento. Todavia, a ideia de oportunidades educacionais gerais para todas as crianças apenas surgiu no século XIX.

A emergência de uma educação pública, sustentada pelos impostos, não foi apenas uma função do período de desenvolvimento industrial. Foi também uma função da estrutura de classes na sociedade. Nos Estados Unidos, sem uma estrutura de classes tradicional sólida, a educação universal nas escolas gratuitas sustentadas publicamente generalizou-se no início do século XIX; na Inglaterra, as «*voluntary schools*», geridas e organizadas pelas igrejas com algum apoio estatal, não eram suplementadas por um sistema apoiado pelo Estado até ao *Education Act* de 1870. Mais ainda, o carácter das oportunidades educacionais reflectia a estrutura de classes. Nos Estados Unidos, as escolas públicas tornaram-se rapidamente escolas gerais, frequentadas por representantes de todas as classes; estas escolas conferiam uma experiência educacional geral para a maioria das crianças americanas – apenas com excepção das crianças da classe alta que frequentavam escolas privadas, das crianças pobres que não frequentavam a escola, e dos índios e negros do sul que não possuíam escolas. Em Inglaterra, porém, o sistema de classes manifestava-se directamente através das escolas. As escolas apoiadas pelo Estado, ou as *board schools*, como eram designadas, tornaram-se as escolas para as classes trabalhadoras mais baixas, com um currículo nitidamente diferente do das *voluntary schools*, que eram frequentadas pelas classes média e alta. A divisão era tão marcante que dois departamentos governamentais, o Departamento de Educação e o Departamento de Ciência e Arte, aplicavam exames externos; o primeiro para os alunos das *board schools* e o segundo para os alunos das *voluntary schools* quando estes transitavam para a educação

secundária. Apenas o currículo e os exames destas últimas escolas proporcionavam a admissão ao ensino superior.

O que é mais surpreendente é a duração da influência desta estrutura dual. Mesmo hoje em Inglaterra, um século depois (e, de formas distintas, na maioria dos países europeus), existe uma estrutura dual de educação secundária pública com apenas um dos ramos a proporcionar o currículo para a admissão ao ensino superior. Em Inglaterra, este ramo inclui as *voluntary schools* ainda existentes, as quais, através da manutenção das suas identidades individuais, se integraram no sistema apoiado pelo Estado.

Esta comparação entre a Inglaterra e os Estados Unidos ilustra claramente o impacto da estrutura de classes sociais no conceito de oportunidades educacionais nessa sociedade. Na Inglaterra do século XIX, o conceito de *igualdade* de oportunidades educacionais dificilmente era tido em consideração; o sistema estava concebido para proporcionar oportunidades educacionais *diferenciadas* de acordo com a posição de cada um na vida. Também nos Estados Unidos, a ausência de oportunidades educacionais para os negros no sul foi consequência da estrutura feudal e de castas da sociedade amplamente rural. O conceito de oportunidades educacionais diferenciadas, implícito na *Education Act* de 1870 em Inglaterra, parece decorrer de necessidades de dois tipos: as necessidades decorrentes da industrialização, no sentido de uma educação básica para a força de trabalho, e os interesses dos pais em terem um dos seus filhos com uma boa formação académica. As classes médias poderiam colmatar ambas as necessidades, proporcionando um sistema de ensino gratuito para as crianças oriundas das classes trabalhadoras, e um sistema de propinas (que logo foi suplementado pelos apoios do Estado) para os seus próprios filhos. A longa duração deste sistema diferenciado dependeu não apenas do facto histórico de as *voluntary schools* serem anteriores à emergência de um sistema público, mas também do facto de permitir colmatar estas duas necessidades: a necessidade colectiva, por parte da comunidade, de uma força trabalhadora formada, e o interesse individual da classe média numa educação melhor para os seus filhos. Servia ainda uma terceira necessidade: a de manter a ordem social existente – um sistema de estratificação, que era um passo retirado de um sistema feudal de classes sociais fixas, mas delineado para prevenir um desafio geral das crianças da classe trabalhadora às posições das crianças da classe média.

A semelhança deste sistema com aquele que existia no sul para conceder oportunidades diferenciadas a negros e brancos é impressionante, tal como é a semelhança das estruturas de classe na Inglaterra da segunda metade do século XIX com a estrutura de casta branco-negro dos Estados Unidos do sul da primeira metade do século XX.

Nos Estados Unidos, quase desde o início, o conceito de oportunidades educacionais teve um significado especial que se focalizava na igualdade. Este significado incluía os seguintes elementos:

- (1) Facultar uma educação *gratuita*, até determinado nível, que constituía o ponto principal de integração na força de trabalho;
- (2) Conceder um *currículo comum* a todas as crianças, independentemente da sua origem;
- (3) Em parte por delineação e em parte devido à baixa densidade populacional, assegurar que as crianças das diferentes origens frequentassem a *mesma escola*;
- (4) Assegurar a igualdade numa determinada *localidade*, uma vez que os impostos locais eram o meio de sustento das escolas;

Esta concepção de igualdade de oportunidades ainda é apoiada por muitas pessoas; porém, ela contém alguns pressupostos que não são óbvios. Em primeiro lugar, assume implicitamente que a existência de escolas gratuitas elimina as fontes económicas de desigualdade de oportunidades. No entanto, as escolas gratuitas não significam que, para as famílias de todos os níveis económicos, os custos da educação de uma criança fiquem reduzidos a zero. Quando a educação gratuita foi implementada, muitas famílias não tinham possibilidades que permitissem que os seus filhos frequentassem a escola para além de uma idade precoce. O seu trabalho era necessário para a família – quer nas zonas rurais, quer nas zonas urbanas. Mesmo depois da aprovação das leis do trabalho infantil esta situação persistiu no campo. Estas fontes económicas de desigualdade de oportunidades foram diminuindo (até ao ensino secundário); contudo, durante uma certa época, eram uma enorme fonte de desigualdade. Em alguns países continuam a sê-lo, e no ensino superior continuam certamente.

Para além das necessidades económicas da família, os problemas inerentes à estrutura social levantaram questões ainda mais fundamentais sobre a igualdade de oportunidades educacionais. A frequência escolar continuada impedia que um rapaz se especializasse no ofício do seu pai. Assim, ao tirar partido da «igualdade de oportunidades educacionais», o filho de um artesão ou de um pequeno comerciante perderia a oportunidade de se envolver nas ocupações que muito provavelmente iria ocupar. A herança familiar da profissão a todos os níveis sociais era ainda tão forte, e a idade de entrada na força de trabalho era ainda tão precoce que o ensino secundário interferia com as oportunidades das crianças da classe trabalhadora; enquanto criava oportunidades aos níveis sociais superiores, limitava-as aos níveis inferiores.

Uma vez que o que resta desta estrutura social ainda permanece na actual sociedade americana, o dilema não pode ser totalmente ignorado. A ideia de uma experiência educacional comum implica que esta experiência tenha apenas como efeito o alargamento do número de oportunidades e nunca o efeito da exclusão de oportunidades. Porém, claramente, isto nunca será inteiramente verdade enquanto esta experiência impedir uma criança de seguir

determinados percursos profissionais. Esta questão ainda surge com o currículo diferenciado do ensino secundário – um programa académico numa escola secundária tem o efeito, não apenas de manter em aberto as oportunidades que surgem através da educação continuada, mas também de encerrar oportunidades que um programa vocacional mantém abertas.

Um segundo pressuposto implícito neste conceito de igualdade de oportunidades é o facto de que as oportunidades residem na *exposição* a um determinado currículo. A quantidade de oportunidade é, assim, calculada em termos do nível do currículo a que a criança é exposta. Quanto maior o currículo disponibilizado a um determinado grupo de crianças, maiores serão as suas oportunidades.

A questão mais interessante sobre este pressuposto é o papel relativamente passivo da escola e da comunidade em relação ao papel da criança. A escola tem a obrigação de «conferir oportunidades», estando disponível, facilitando o acesso geográfico à criança, livre de custos (para além do valor do tempo da criança) e com um currículo que não a exclua do ensino superior. A obrigação de «aproveitar a oportunidade» está do lado da criança ou da sua família, e assim o seu papel é definido como activo: a responsabilidade pelo sucesso é sua. Apesar do facto de o papel da escola ser relativamente passivo e de o papel da criança ou da família ser activo, a utilização deste serviço social deixou rapidamente de ser uma escolha dos pais ou das crianças, para ser uma escolha do estado. Desde que emergiram as leis da escolaridade obrigatória no século XIX, a idade de escolaridade requerida tem sofrido uma mobilidade ascendente periódica.

Este conceito de igualdade de oportunidades educacionais tem estado implícito na maioria da prática educacional ao longo da maior parte do período da educação pública nos séculos XIX e XX. Contudo, foi desafiado inúmeras vezes; foram levantadas questões sérias por novas condições na educação pública. A primeira, nos Estados Unidos, foi um desafio ao segundo pressuposto, o currículo comum. Este desafio ocorreu em primeiro lugar no princípio do século XX, com a expansão do ensino preparatório e secundário. Até à publicação do relatório do comité da *National Education Association* (NEA), emitido em 1918, o currículo padronizado nas escolas preparatórias e secundárias era, em primeiro lugar, o clássico, adequado para a admissão na universidade. A maior afluência de adolescentes sem destino universitário nas escolas preparatórias e secundárias levou à necessidade imediata de alteração do currículo para um mais ajustado à nova maioria. Isto não quer dizer que o currículo tenha sido alterado imediatamente nas escolas, nem que todas as escolas o tenham alterado de forma igual, mas que os sete «princípios essenciais» do relatório da NEA se tornaram numa forte influência no movimento em torno de um currículo menos rígido em termos académicos. A introdução do novo currículo não-clássico foi raras vezes, se é que o foi alguma vez, expressa em termos de um conflito entre aqueles para quem a escola preparatória e secundária era

uma preparação para a universidade e aqueles para quem ela representava o fim do ensino; todavia, era esse o caso. Observar-se-ia uma «desigualdade» enquanto se continuasse a utilizar um currículo que servia a minoria e não estivesse elaborado para suprir as necessidades da maioria; e a mudança de currículo pretendia conjugar o currículo com as necessidades da nova maioria nas escolas.

Em muitas escolas, esta mudança assumiu a forma de *diversificação* do currículo, em vez da substituição de um pelo outro; o currículo preparatório para a universidade manteve-se, embora mais brando. Assim, o tipo de igualdade de oportunidades que emergia do currículo reformulado do ensino preparatório e secundário era radicalmente diferente do conceito da escola primária que tinha emergido anteriormente. A ideia inerente ao novo currículo do ensino preparatório e secundário parecia ter sido a de assumir, como dado adquirido, os diversos percursos profissionais que os adolescentes iriam seguir depois da escola preparatória e secundária e a de referir (implicitamente) que existe uma maior igualdade de oportunidades educacionais para um rapaz que não vá para a universidade se ele tiver um currículo apropriado do que se tiver um currículo delineado para a entrada na universidade.

Existe apenas uma dificuldade nesta definição: assume como *adquirido* o que deveria ser problemático – que um determinado rapaz terá um determinado percurso profissional ou educacional pós-secundário. Uma coisa que tem de se assumir como dado adquirido é que aproximadamente 70 por cento de uma turma do primeiro ano de uma escola preparatória e secundária não frequentará a universidade; contudo, atribuir a uma *criança em particular*, um currículo delineado para esses 70 por cento, anula a oportunidade de essa criança entrar numa universidade. No entanto, atribuir a todas as crianças um currículo delineado para os 30 por cento que irão frequentar a universidade gera desigualdade relativamente àquelas que, no final do ensino preparatório e secundário, acabam por se juntar aos 70 por cento que não vão entrar na universidade. Este é um dilema real e que nenhum sistema educacional resolveu por completo. É ainda mais geral do que a dicotomia universidade/não-universidade, pois existe uma grande variedade de diferentes percursos que os adolescentes escolhem depois da conclusão do ensino preparatório e secundário. Por exemplo, em Inglaterra, um aluno que pretenda entrar numa universidade tem de se especializar em artes ou ciências, nos últimos anos da escola preparatória e secundária. No *gymnasium* alemão ocorre uma especialização semelhante; e isto apenas no grupo que pretende frequentar a universidade. Pode encontrar-se uma ainda maior especialização nos currículos não-universitários, especialmente nas escolas secundárias de cariz vocacional, técnico e comercial.

A característica que distingue este conceito de igualdade de oportunidades educacionais é o facto de que este aceita como dado adquirido o futuro pretendido da criança. Enquanto o conceito discutido anteriormente deixava inteiramente em aberto o futuro da criança, este

conceito de currículos diferenciados utiliza o futuro pretendido para combinar a criança com o currículo. Deveria notar-se que o primeiro, e mais simples conceito, é mais fácil de aplicar nas escolas primárias, onde os instrumentos fundamentais como a leitura e a aritmética são aprendidos por todas as crianças; é apenas no ensino preparatório e secundário que surge o problema dos diferentes futuros. Deveria também notar-se que o dilema é originado directamente pela própria estrutura social: se existisse uma ausência virtual de mobilidade social em que todos ocupassem uma classe social fixa, então, os currículos que assumem o futuro como dado adquirido, iriam conceder igualdade de oportunidades relativamente a essa estrutura. É somente devido ao elevado grau de mobilidade profissional entre gerações – isto é, um grau maior de igualdade de oportunidades *profissionais* – que o dilema surge.

A primeira fase da evolução do conceito de igualdade de oportunidades educacionais foi a noção de que todas as crianças têm de ser expostas ao mesmo currículo e à mesma escola. Uma segunda fase da evolução do conceito assumiu que as diferentes crianças teriam diferentes futuros profissionais e que a igualdade de oportunidades requeria a determinação de currículos diferentes para cada tipo de estudante. A terceira e quarta fases nesta evolução surgiram como resultado dos desafios à ideia básica da igualdade de oportunidades educacionais a partir de direcções opostas. A terceira fase pode ser observada pelo menos em 1896, quando o Supremo Tribunal apoiou a noção dos estados do sul, de instalações escolares «separadas mas iguais». Esta fase terminou em 1954 quando o Supremo Tribunal determinou que a separação legal por «raça» constituía inerentemente desigualdade de oportunidades. Ao adoptarem a doutrina «separado mas igual», os estados sulistas rejeitaram o terceiro pressuposto do conceito original, uma vez que a frequência da mesma escola era uma parte inerente dessa lógica. A ideia subjacente era a de que a oportunidade residia na exposição a um currículo; a responsabilidade da comunidade era conceder essa exposição e que a criança tirasse proveito dela.

Foi a difusão desta ideia subjacente que criou dificuldades ao Supremo Tribunal. De facto, era evidente que, mesmo quando existiam instalações idênticas e salários idênticos dos professores nas escolas separadas racialmente, a «igualdade de oportunidades educacionais» de certa forma não existia. Isto tinha sido também evidente para os ingleses, num contexto diferente, pois com a existência simultânea da *common school* e da *voluntary school* ninguém tinha a ilusão de que existia total igualdade de oportunidades educacionais. Porém, a fonte desta desigualdade permanecia num sentido desarticulado. Na decisão do Supremo Tribunal, este sentido desarticulado começou a tomar uma forma mais precisa. A sua essência era a de que os *efeitos* destas escolas separadas eram, ou seriam provavelmente, diferentes. Assim, um conceito de igualdade de oportunidades focalizado nos *efeitos* do ensino começou a assumir forma. A verdadeira decisão do Tribunal foi, de facto, uma confusão de duas premissas sem relação: este novo conceito, que observava os resultados do ensino, e a premissa legal de que

a utilização da “raça”, enquanto base para a frequência escolar, violava liberdades fundamentais. Todavia, o que é importante para a evolução do conceito de igualdade de oportunidades é o facto de ter sido introduzido um pressuposto novo e diferente, o pressuposto de que a igualdade de oportunidades depende, de certa forma, dos efeitos do ensino. Creio que a decisão teria tido uma base mais sólida se não dependesse dos efeitos do ensino, mas apenas da violação da liberdade; porém, ao introduzir a questão dos efeitos do ensino, o Tribunal trouxe a público os objectivos implícitos da igualdade de oportunidades educacionais – ou seja, os objectivos relacionados com os *resultados* da escola – para os quais o conceito original estava dirigido de forma um pouco estranha.

Pode verificar-se através de uma simples experiência mental que estes objectivos estavam, na verdade, subjacentes ao conceito. Suponhamos que as primeiras escolas funcionavam apenas durante uma hora por semana e tinham sido frequentadas por crianças de todas as classes sociais. Esta situação iria ao encontro dos pressupostos explícitos do conceito inicial de igualdade de oportunidades uma vez que a escola é gratuita, com um currículo comum e frequentada por todas as crianças da localidade. Contudo, obviamente, não teria sido aceite, mesmo nessa altura, como geradora de igualdade de oportunidades, porque os seus efeitos seriam muito reduzidos. Os recursos de educação adicionais facultados pelas famílias das classes média e alta, quer em casa, com um tutor, quer em escolas privadas, teriam criado graves desigualdades nos resultados.

Deste modo, a dependência do conceito dos resultados ou dos efeitos do ensino, que tinha permanecido oculta até 1954, foi desvendada parcialmente pela decisão do Supremo Tribunal. No entanto, isto não foi o fim, pois criou mais problemas do que aqueles que resolveu. Poderia permitir avaliar as grandes desigualdades, tais como as criadas pelo sistema dual de escolas no sul, ou por um sistema como o da experiência que acima descrevi. Porém, não permite mais nada para além disso. Ainda é mais confuso, porque a decisão não utilizou os efeitos do ensino como critério de desigualdade, mas apenas como justificação para um critério de integração racial: a integração emergiu por si só como base para um novo conceito de igualdade de oportunidades educacionais. Assim, a ideia dos efeitos do ensino como um elemento do conceito foi introduzida, mas imediatamente ofuscada por outra, o critério da integração racial.

A fase seguinte da evolução deste conceito foi, na minha opinião, o *Office of Education Survey of Equality of Educational Opportunity* [Estudo da Igualdade de Oportunidades Educacionais do Gabinete de Educação]. Este estudo foi elaborado sob um mandato da *Civil Rights Act* de 1964 para o Comissário da Educação avaliar a «falta de igualdade de oportunidades educacionais» nos grupos raciais e em outros grupos nos Estados Unidos. A evolução deste conceito e a desordem conceptual que esta evolução gerou tornaram a definição da tarefa

extremamente difícil. O conceito original poderia ser examinado através da determinação do grau de acesso de todas as crianças de uma localidade às mesmas escolas e ao mesmo currículo, sem encargos financeiros. A existência de vários currículos do ensino secundário, adequados para diferentes futuros, podia ser facilmente avaliada. Todavia, a atribuição de um currículo específico a uma criança implica a aceitação do conceito de igualdade, que assume o futuro como dado adquirido. Adicionalmente, a introdução das novas interpretações, a igualdade determinada pelos resultados escolares e a igualdade definida através da integração racial, ainda complicaram mais esta questão.

Como consequência, no planeamento do estudo tornou-se óbvio que não existia um conceito único de igualdade de oportunidades educacionais, e que o estudo teria de facultar informação relevante para uma variedade de conceitos. A base sobre a qual isto foi feito pode ser observada através da reprodução de um excerto de um memorando interno que determinava o desenho do estudo:

O ponto de segunda importância [depois da questão da descoberta da intenção do Congresso, que assumiu que o estudo não tinha o propósito de localizar a discriminação premeditada, mas de determinar a desigualdade educacional sem observar a intenção dos que têm autoridade] segue-se ao primeiro e diz respeito à definição de desigualdade. Um tipo de desigualdade pode ser definido em termos das diferenças do *input* da comunidade na escola, como a despesa por aluno, com a escola, com as bibliotecas, com a qualidade dos professores e outras quantidades semelhantes.

Um segundo tipo de desigualdade pode ser definido em termos de composição racial da escola, de acordo com a decisão do Supremo Tribunal, em que a segregação do ensino é inerentemente desigual. Na primeira definição, a questão da desigualdade através da segregação está excluída, mas na última existirá desigualdade de educação num sistema escolar enquanto as escolas do sistema tiverem uma composição racial diferente.

Um terceiro tipo de desigualdade incluiria várias características intangíveis da escola, bem como os factores directamente detectáveis pelos *inputs* da comunidade na escola. Estas características intangíveis são, por exemplo, o moral do professor, as suas expectativas relativamente aos alunos, o nível de interesse dos alunos na aprendizagem, entre outras. Todos estes factores podem afectar o impacto da escola num determinado aluno que a frequenta. No entanto, tal definição não sugere onde se deve parar, ou quão relevantes estes factores podem ser para a qualidade da escola.

Consequentemente, pode ser definido um quarto tipo de desigualdade em termos das consequências da escola para os indivíduos com origens e capacidades iguais. Nesta definição, a igualdade de oportunidades educacionais é a igualdade de resultados, dado o mesmo *input* individual. Nesta definição, a desigualdade pode surgir das diferenças nos investimentos na escola e/ou da composição "racial" e/ou de mais aspectos intangíveis como acima descrito.

Esta definição iria, obviamente, requerer que se dessem dois passos na determinação da desigualdade. Em primeiro lugar, é necessário determinar o efeito destes vários factores nos resultados educacionais (concebendo os resultados de uma forma abrangente, não incluindo apenas os resultados, mas também as atitudes em relação à aprendizagem, auto-imagem e talvez outras variáveis). Assim, é possível determinar de várias formas a qualidade da escola em termos do seu efeito nos alunos. Em segundo lugar, é necessário utilizar estas medidas de qualidade logo que estejam determinadas, e delimitar a exposição diferencial de negros (ou outros grupos) e brancos nas escolas de elevada e baixa qualidade.

Um quinto tipo de desigualdade pode ser definido em termos das conseqüências da escola para os indivíduos de origens e capacidades diferentes. Nesta definição, a igualdade de oportunidades educacionais é a igualdade de resultados em face de investimentos individuais *diferentes*. Os exemplos mais impressionantes de desigualdade que aqui se encontravam eram as crianças das famílias de outra língua, por exemplo, espanhola ou ameríndia. Outros exemplos eram as crianças com fracos resultados, oriundas de famílias de expressão verbal pobre ou sem experiências que conduzissem a comportamentos de facilidade conceptual.

Uma definição destas, levada ao extremo, implica que a igualdade educacional apenas seja conseguida quando os resultados escolares (resultados e atitudes) forem os mesmos para as minorias raciais e religiosas e para o grupo dominante.

A base para o delineamento do estudo é indicada por outro segmento deste memorando:

Assim, o estudo irá centrar o seu esforço principal na quarta definição, mas irá também facultar informação relevante para as cinco definições possíveis. Deste modo, assegura-se o pluralismo que é obviamente necessário numa definição de desigualdade. A principal justificação para esta focalização é o facto dos resultados desta abordagem poderem ser melhor traduzidos em políticas que irão melhorar os efeitos da educação. Os resultados das duas primeiras abordagens (investimentos tangíveis para a escola e segregação) podem certamente ser traduzidos em políticas, mas não existe uma evidência clara de que estas políticas irão melhorar os efeitos da educação; e enquanto as políticas para implementar a quinta definição iriam certamente melhorar os efeitos da educação, parece dificilmente possível que o estudo pudesse facultar informação que dirigisse essas políticas.

Em geral, tornou-se evidente que o nosso papel não é definir o que constitui a igualdade para propósitos de elaboração das políticas. Esta definição será um resultado da interacção de uma variedade de interesses e irá certamente diferir, algumas vezes, à medida que diferem estes interesses. O nosso papel deveria ser o de indicar o estado de desigualdade definido na variedade de formas que parecem razoáveis nesta altura.

Deste modo, o estudo foi concebido como instrumento pluralista, dada a variedade de conceitos de igualdade de oportunidades em educação. No entanto, sugiro que apesar da intenção declarada de não tomar partido por qualquer destas ideias diferentes, o estudo desenvolveu uma nova fase na evolução do conceito, uma vez que as definições de igualdade para as quais o estudo foi desenhado se dividem nitidamente em dois grupos. As três primeiras definições diziam respeito aos recursos de investimento: em primeiro lugar, aos que foram levados para a escola através de acções da administração da escola (instalações, currículo, professores); em segundo lugar, aos recursos levados para a escola pelos outros alunos, pelas suas origens educacionais que constituem um recurso para a escola; e em terceiro lugar, as características intangíveis como o «moral», que resultam da interacção de todos estes factores. A quarta e quinta definições eram relativas aos efeitos do ensino. Assim, as cinco definições foram divididas em três relacionadas com os *inputs* na escola e duas relacionadas com os efeitos do ensino. Quando o Relatório emergiu, não mencionou cinco medidas diferentes de igualdade, uma por cada uma destas definições, mas focou-se nitidamente nesta dicotomia, dando-se informações no capítulo 2 sobre desigualdades de investimento relevante para

a primeira e segunda definições; no capítulo 3, informação sobre as desigualdades dos resultados, relevante para a quarta e quinta definições e também, no capítulo 3, informação sobre a relação do *input* nos resultados, novamente relevante para a quarta e quinta definições.

Embora não seja central para esta discussão, é interessante notar que a avaliação da relação dos *inputs* da escola com os efeitos no desempenho demonstrou que essas características de *input* das escolas, que são mais idênticas para negros e brancos, têm menos efeito no seu desempenho. As magnitudes das diferenças entre escolas frequentadas por negros e as frequentadas por brancos eram as seguintes: a menor era relativa a instalações e currículo; e em seguida, a qualidade dos professores; a maior assentava nas origens educacionais dos colegas de escola. A ordem de importância destes investimentos no desempenho dos alunos negros é precisamente a mesma: instalações e currículo, a menos importante; a qualidade dos professores era a seguinte, e a origem dos colegas de escola, a mais importante.

Tornando explícita a dicotomia entre investimentos e resultados, e não focalizando a atenção apenas nos *inputs* mas também nos resultados, o Relatório mostrou o que estivera subjacente a todos os conceitos de igualdade de oportunidades educacionais, mas que tinha permanecido bem oculto: que o conceito implicava *efectiva* igualdade de oportunidades, ou seja, igualdade naqueles elementos que têm efeitos reais na aprendizagem. O motivo de ter permanecido um pouco oculto, obscurecido por definições que envolvem *inputs*, é, suspeito eu, devido ao facto de a investigação educacional não estar, até ao momento, preparada para demonstrar quais os elementos que têm efeitos reais na aprendizagem. A controvérsia que rodeou o Relatório indica que a medição dos efeitos é ainda alvo de grandes desentendimentos; contudo, o ponto crucial é o de que os *efeitos* dos *inputs* passaram a constituir a base para a avaliação da qualidade da escola (e, assim, da igualdade de oportunidades), em vez de utilizarem certos *inputs* por definição como medidas de qualidade (por exemplo, as turmas pequenas são melhores do que as grandes, os professores bem pagos são melhores do que os mal pagos, por definição).

Aliás, seria favorável se o assunto pudesse permanecer assim – se simplesmente através da utilização dos efeitos da escola, em vez de usar *inputs* como base para o conceito, os problemas se resolvessem. Mas não é esse, de todo, o caso. O conflito entre a quarta e quinta definições discutidas anteriormente demonstra isso. O conflito pode ser ilustrado recorrendo de novo à experiência mental referida – concedendo uma educação normalizada de uma hora por semana, em condições idênticas, para todas as crianças. Pela quarta definição, ao controlar todas as diferenças de origem das crianças, os resultados dos negros e brancos seriam iguais e, por isso, por definição, existiria igualdade de oportunidades. Todavia, porque esta escolaridade mínima teria um efeito mínimo, as crianças provenientes de famílias fortes a nível educacional iriam ter muito mais oportunidades educacionais do que as outras. E

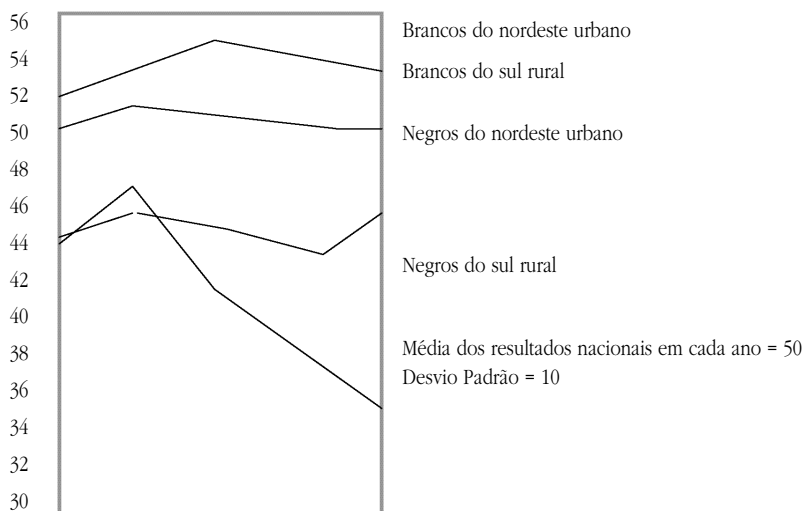
porque estas fortes origens educacionais se encontram com maior frequência entre os brancos do que entre os negros, seriam grandes as diferenças de desempenho geral entre brancos e negros – e, por isso, surgiria uma desigualdade de oportunidades pela quinta definição.

É evidente, a partir desta experiência hipotética, que o problema do que constitui a igualdade de oportunidades não está resolvido. O problema tornar-se-á ainda mais evidente com a apresentação dos gráficos que ilustram alguns dos resultados do estudo do Gabinete de Educação. A linha mais alta na Figura 1 mostra o desempenho nas aptidões verbais dos brancos do nordeste urbano nos 1º, 3º, 6º, 9º e 12º anos. A segunda linha mostra o desempenho em cada um destes anos, dos brancos do sudeste rural. A terceira linha representa o desempenho dos negros do nordeste urbano. A quarta apresenta o desempenho dos negros do sudeste rural.

Quando comparados com os brancos do nordeste urbano, cada um dos três restantes grupos apresenta um padrão diferente. A comparação com os brancos do sul rural mostra os dois grupos a começarem quase do mesmo ponto no primeiro ano e a divergirem ao longo dos anos escolares. A comparação com os negros do nordeste urbano apresenta os dois grupos a começarem mais distanciados no primeiro ano e permanecendo à mesma distância. A comparação com os negros do sul rural mostra os dois grupos a começarem mais distanciados e a separarem-se muito mais ao longo dos anos escolares.

FIGURA 1

Padrões de desempenho nas aptidões verbais nos vários anos escolares, por raça e região



Qual destas, se é que alguma delas o faz, apresenta igualdade de oportunidades educacionais entre grupos regionais e raciais? Qual apresenta a maior desigualdade de oportunidades? Penso que a segunda pergunta é mais fácil de responder do que a primeira. A última comparação que mostra as diferenças iniciais e o maior aumento da diferença do 1º até ao 12º ano parece ser a melhor candidata devido à maior desigualdade.

A primeira comparação, com os brancos do sul rural, também parece demonstrar desigualdade de oportunidades, devido à crescente diferença ao longo dos 12 anos. E em relação à segunda comparação, com uma diferença aproximadamente constante entre negros e brancos do nordeste urbano? Será que se trata de igualdade de oportunidades? Penso que não. Significa, com efeito, apenas que o período escolar deixou a média dos negros ao mesmo nível de desempenho, relativamente aos brancos, quando começaram – neste caso, conseguindo mais do que cerca de 15 por cento dos brancos e menos do que 85 por cento dos brancos. Pode também acontecer que, na ausência da escola, estas linhas de desempenho pudessem ter divergido devido às diferenças dos ambientes familiares; ou talvez tivessem permanecido à mesma distância, como se apresentam neste gráfico (embora a níveis mais baixos de desempenho para ambos os grupos, na ausência da escola). Se se tratasse da primeira situação, poderíamos dizer que a escola, mantendo as linhas paralelas, constituiu uma força em direcção à igualdade de oportunidades. Porém, na ausência de tal conhecimento, não podemos sequer afirmar isso.

Como seria apresentada nestes gráficos a total igualdade de oportunidades educacionais? Pode argumentar-se de forma persuasiva que deveriam mostrar uma convergência, de tal forma que, mesmo que dois grupos de população comessem a sua escolaridade com níveis médios diferentes de aptidão, a média do grupo que comesse mais abaixo movimentar-se-ia de forma a coincidir com a do grupo que comesse mais acima. Abrindo um parêntesis, deveria referir que isto *não implica* que o desempenho de todos os alunos passasse a ser idêntico, mas apenas que as *médias* dos dois grupos da população que comessem em níveis diferentes passassem a ser idênticas. A diversidade dos resultados individuais poderia ser tão grande como, ou maior do que a diversidade no 1º ano.

No entanto, existem questões sérias sobre esta definição de igualdade de oportunidades. Esta igualdade de oportunidades implica que, durante o período escolar, não existam outras influências, tais como o ambiente familiar, que afectem o desempenho durante os 12 anos escolares, embora estas influências possam divergir bastante para os dois grupos populacionais. Concretamente, implica que os ambientes familiares brancos, predominantemente da classe média, e os ambientes familiares negros, predominantemente da classe baixa, não irão produzir efeitos no desempenho que manteriam estas médias afastadas. Tal pressuposto parece altamente irreal, especialmente tendo em vista a importância geral da origem familiar no desempenho.

Todavia, se estas possibilidades forem reconhecidas, então, até que ponto podem ir, antes que haja desigualdade de oportunidades educacionais? Diferença constante na escola? Aumento de diferenças? A ausência de respostas a estas questões começa por conferir um sentido de uma nova fase na evolução do conceito de igualdade de oportunidades educacionais. Estas questões dizem respeito à *relativa intensidade* de dois conjuntos de influências: as que são semelhantes para os dois grupos, principalmente na escola, e as que são diferentes, principalmente no lar ou no bairro. Se as influências da escola forem, não apenas semelhantes para os dois grupos, mas também muito fortes relativamente às influências divergentes, então os dois grupos avançarão em conjunto. Se as influências da escola forem muito fracas, então os dois grupos avançarão isoladamente. Ou, mais genericamente, a intensidade relativa das influências convergentes da escola e as influências divergentes externas à escola determina a eficácia do sistema educativo, proporcionando igualdade de oportunidades educacionais. Nesta perspectiva, apenas se pode alcançar total igualdade de oportunidades se todas as influências externas à escola desaparecerem, uma condição que surgiria apenas no advento dos colégios internos. Dadas as influências divergentes existentes, a igualdade de oportunidades apenas pode ser abordada e nunca totalmente alcançada. O conceito torna-se num dos graus de proximidade à igualdade de oportunidades. Esta proximidade é, então, determinada não apenas pela *igualdade de inputs* na educação, mas também pela *intensidade* das influências da escola relativamente às influências divergentes externas. Isto é, a igualdade dos resultados não é tão determinada pela igualdade dos *inputs* em recursos, mas mais pelo poder destes recursos em gerar desempenho.

É aqui, então, que se encontra presentemente o conceito de igualdade de oportunidades educacionais. Observámos uma evolução que poderia ter sido antecipada há um século e meio atrás, quando surgiram os primeiros conceitos, ainda que bastante diferentes do conceito primariamente desenvolvido. Esta diferença é fortalecida se examinarmos mais implicações do conceito actual, tal como eu o descrevi. Ao descrever o conceito original, indiquei que o papel da comunidade e da instituição educativa era relativamente passivo; esperava-se que concedessem um conjunto de recursos públicos gratuitos. A responsabilidade por um uso proveitoso desses recursos pertencia à criança e à sua família. Mas a evolução do conceito inverteu estes papéis. A implicação do conceito mais recente, tal como o descrevi, é que a responsabilidade de criar desempenho é da instituição educativa e não da criança. A diferença do desempenho no 12º ano entre a média dos negros e a média dos brancos é, de facto, o grau da desigualdade de oportunidades, e a redução dessa desigualdade é da responsabilidade da escola. Esta mudança na responsabilidade decorre logicamente dos *inputs* para os efeitos do ensino. Quando ocorreu essa mudança, tal como nos últimos anos, a responsabilidade da escola passou do aumento e distribuição igual da *sua* «qualidade» para um aumento da qualidade do desempenho dos seus *alunos*. Esta é uma mudança notável e que deveria ter fortes consequências na prática da educação nos anos vindouros.