

CAPÍTULO II – PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Uma teoria crítica no final do século XX (...) deve reconhecer que a política emancipatória precisa de estar ligada à política da vida ou a uma política de auto-realização. Por política emancipatória refiro-me a empenhamentos radicais para a libertação da desigualdade e da servidão.(...) A política da vida refere-se a empenhamentos radicais que procuram levar mais longe as possibilidades de uma vida realizada e satisfatória para todos, a respeito da qual não existam “outros”.

(Giddens, *Consequências da Modernidade*, 2000, pp. 110-111)

1. CONCEITO DE EQUIDADE

Segundo a Comissão Independente População e Qualidade de Vida (CIPQV)¹⁷ a necessidade de equidade está profundamente enraizada em cada um de nós. Quando o nosso sentido de beleza e de justiça é violado, o nosso sentimento pode estragar o prazer que retiramos de qualquer nível de qualidade de vida, podendo até causar inquietação. A Comissão considera ainda que a equidade é o princípio básico que deve ser respeitado por cada indivíduo, comunidade, instituição ou Estado (1998, pp. 105-107).

O conceito de *equidade* surge em contraponto às políticas neo-liberais e respectivas análises cegas de *custo/benefício* em relação aos sistemas (economia, saúde, educação, desenvolvimento em geral), em termos de eficiência e eficácia de cariz marcadamente economicista. Tornou-se

¹⁷ A Comissão Independente População e Qualidade de Vida (coordenada pela Eng.ª Maria de Lourdes Pintasilgo) preparou em 1998, a pedido das Nações Unidas – e na sequência de um conjunto de audições públicas realizadas em diferentes pontos do globo – um relatório que, na sua versão portuguesa, se intitula: *Cuidar o Futuro: Um programa radical para viver melhor* e se encontra publicado na Trinova Editora, Lisboa.

importante introduzir, nas análises macro-económicas, factores de justiça social, estando esta associada a um maior desenvolvimento social e humano. Ainda, segundo a CIPQV:

a equidade vai mais além do que a igualdade. Algumas convenções internacionais dão relevo à discriminação, afirmando (por exemplo) que os direitos devem ser aplicados “sem discriminação de qualquer espécie, como raça, cor, sexo, língua, religião, política ou outra opinião, de origem nacional ou social, propriedade, nascimento ou outras condições”. A Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento das Nações Unidas (1986), afirma que os Estados devem “assegurar a igualdade de oportunidades para todos no seu acesso aos recursos básicos, educação, serviços de saúde, alimentação, emprego e justa distribuição do rendimento” (ibid.).

Este objectivo de assegurar a igualdade de oportunidades implica uma outra perspectiva para o desenvolvimento. Segundo a ONU (2001):

o desenvolvimento humano é muito mais do que o aumento ou quebra dos rendimentos nacionais. Tem a ver com a criação de um ambiente no qual as pessoas possam desenvolver o seu pleno potencial e levar vidas produtivas e criativas, de acordo com as suas necessidades e interesses. As pessoas são a verdadeira riqueza das nações. O desenvolvimento tem a ver com o alargamento das escolhas que as pessoas têm para levar uma vida a que dêem valor (p. 9).

Esta perspectiva defendida pela ONU está inerentemente ligada ao conceito de *qualidade de vida* definido no relatório da CIPQV (1998), como *um conjunto articulado de direitos e deveres, e como um objectivo claro tanto para os decisores políticos como para os elementos dinâmicos da sociedade civil* (p. X). A CIPQV explica a razão da *qualidade de vida* estar intrinsecamente ligada a uma dialéctica direitos/deveres:

Há muitas vezes conflitos provocados por grandes desigualdades, sentidas ou reais, de riqueza ou poder entre grupos sociais ou étnicos ou regiões, por falta de democracia ou participação directa, ou por falha dos dirigentes em prestar atenção às necessidades populares. Nestes casos, uma maior participação e equidade reduzem as causas dos conflitos. No fundo, o que está em causa é a indivisibilidade da realidade: não podemos compartimentar a realidade da riqueza ou do poder. É a desigualdade que

existe dentro das nações ou entre elas, em termos de riqueza, poder, etc., que está na base do antagonismo: desigualdade entre todos os actores (...). Assim, equidade não significa apenas direitos iguais, ou igualdade perante a lei. A Comissão afirma que a verdadeira equidade implica oportunidade real de oportunidades, e só é possível com um grau aperfeiçoado na distribuição dos rendimentos, da riqueza, e de acesso aos serviços. A equidade pode exigir, por vezes, uma acção afirmativa – uma certa desigualdade, ponderada a favor de indivíduos ou grupos até agora excluídos, de modo a reparar injustiças passadas (1998, p. 105-107).

Estamos perante um conceito fulcral para o desenvolvimento humano e que transcende a simples igualdade perante a lei. Também a ONU (2001, p.17) refere que:

a desigualdade pode corroer o capital social, incluindo o sentimento de confiança e de responsabilidade dos cidadãos, e minar a participação nas esferas mais comuns da vida da comunidade. A desigualdade pode, ao longo do tempo, aumentar a tolerância de uma sociedade para com a desigualdade (2001, p.17).

O Banco Mundial (in Sall e de Ketelle, 1996, p.9) considera que a equidade diz respeito:

ao modo como os custos e as vantagens do investimento educativo são distribuídos entre os diferentes grupos da sociedade (...) a equidade não se refere apenas à distribuição e partilha dos recursos entre indivíduos ou entre grupos. Ela está também ligada à noção de justiça. Ou seja, (um) sistema educativo será tanto mais equitativo quanto sejam reduzidas as disparidades entre os mais fortes e os mais fracos, entre os grupos favorecidos e os desfavorecidos (p. 17).

Alguns autores consideram que a equidade está para além da lei, pois a qualidade de vida dependerá de uma noção mais abrangente de justiça (Latapi in: Sall e de Ketele, 1996): *a equidade é mais um sentimento do que é justo ou injusto que na lei se opõe ao direito e à jurisprudência (p.9), já que a equidade não se decreta, porque é o resultado da nossa prática que pode concorrer para melhorar ou agravar as desigualdades existentes (ibid.).*

Ainda segundo a CIPQV (1998):

a equidade não é uma questão a ser adiada até um estado de desenvolvimento maior. Nem é também uma questão que acabará quando um país se tornar mais rico. É uma parte essencial da política, em cada passo da sua evolução. Os países que se preocupam efectivamente com a equidade serão recompensados – na medida em que as suas políticas são saudáveis – com um crescimento económico mais rápido, segurança humana mais alta, maior esperança de vida e sustentabilidade ambiental. Acima de tudo, pela aplicação de equidade, os países melhoram a qualidade de vida para todos e fortalecem a coesão do seu povo e dos seus diferentes grupos sociais (p. 105-107).

Sall e de Ketelle (1996) consideram que a equidade é a forma de solidariedade dos tempos actuais. Sem ela, e de acordo com a CIPQV (1998), não pode haver desenvolvimento sustentável nem qualidade de vida.

2. EQUIDADE E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Segundo Isabel Guerra (1996), o Livro Verde sobre Política Social da União Europeia é um marco de referência na problemática da Igualdade de Oportunidades. Afirma, a determinado ponto, que *a premissa que está no centro deste Livro Verde é a de que a próxima etapa do desenvolvimento da política social europeia não pode repousar sobre a ideia de um recuo do progresso social em proveito de uma restauração da competitividade económica. Pelo contrário, tal como o Conselho o afirmou frequentemente, a Comunidade está firmemente decidida a garantir que o desenvolvimento económico e o progresso social vão a par(...). É necessária uma nova estratégia a médio prazo que deverá aproximar as políticas económicas e sociais, articulando-as em parceria, mais do que suscitar conflitos entre elas. É a única forma de suscitar o crescimento durável, a solidariedade social e a confiança pública (p. 7).* Mais adiante, o Livro Verde sobre Política Social da União Europeia preconiza, em alternativa a uma

sociedade “dual”, uma “sociedade activa”¹⁸, na qual *esteja presente uma repartição mais alargada dos rendimentos, através de outros meios de transferência que não a segurança social, e onde cada um saiba que pode contribuir não apenas para a produção (no quadro da procura do pleno emprego), mas também participando activamente no desenvolvimento da sociedade como um todo. Uma “sociedade activa” é igualmente capaz de fornecer, em medida suficiente, os “bens colectivos” – tais como os sistemas de Educação, Saúde, Protecção Social – que são necessários para garantir a sua capacidade de inovação e a sua aptidão para se adaptar rapidamente* (OCDE, 1991 p. 17).

O princípio da Igualdade de Oportunidades entre homens e mulheres foi reconhecido no artigo 119.º do Tratado de Roma, garantindo, segundo Guerra, *a passagem progressiva de uma legislação de protecção das mulheres no trabalho a uma legislação anti-discriminatória* (1996, p. 91). No entanto, rapidamente se considerou que as desigualdades ligadas ao género relevam do sistema no seu conjunto, *exigindo soluções de ordem sistémica, no interface da família, colectividade e emprego* (OCDE, 1991). Assim, o Plano de Acção Comunitário para a Igualdade de Oportunidades entre homens e mulheres (1991-1995) preconizava, na sequência da carta comunitária dos direitos fundamentais do trabalhador, *uma intervenção inovadora, com base numa acção global e integrada, propondo a adopção de uma estratégia de mainstreaming para a questão da Igualdade de Oportunidades*. O 4.º Programa vai mais longe. Partindo do reconhecimento de que a igualdade de direito é uma condição necessária, mas não suficiente, para a Igualdade de Oportunidades, assume que o princípio de que a Igualdade de Oportunidades deve ser parte integrante de todas as políticas e não de uma política específica, isto é, articulada com a conquista dos direitos de cidadania, reforçando o papel da mulher ao nível da tomada de decisão e sublinhando a importância da igualdade na diferenciação. Segundo Isabel Guerra (1996), *o aspecto mais interessante, hoje, da problemática da Igualdade de Oportunidades entre homens e mulheres, é o reconhecimento*

¹⁸ O conceito de “sociedade activa” foi introduzido pela primeira vez no relatório da OCDE (1991) *Conduzir a Mudança Estrutural: O Papel das Mulheres*.

– assumido – das dificuldades de articulação, isto é, da relação paradoxal entre o “eu íntimo”, o “eu relacional” e o “eu social”, o que evidencia quer a complexidade dos fenómenos de construção identitária, quer a sua vulnerabilidade aos contextos sociais (p. 103).

O II Plano Nacional para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens (CIDM, 2001-2006) preconiza, mais uma vez, que os objectivos do mesmo devem estar subordinados à grande finalidade da mudança estrutural (ou mudança de paradigma):

(...) Se bem que a igualdade entre homens e mulheres passe necessariamente pela adopção de (...) medidas, o limitado efeito da legislação anti-discriminatória e das medidas destinadas a proporcionar as mesmas oportunidades aos homens e às mulheres demonstra a que ponto as desigualdades relativas ao sexo relevam do sistema no seu conjunto e reclamam, por consequência, uma solução de ordem “sistémica”. Esta consiste numa abordagem integrada de mudança institucional que permita atacar as contradições e as tensões que se acumulam no interface entre a família, a comunidade e o emprego. As mulheres não serão, evidentemente, as únicas beneficiárias da mudança. Aos homens também se abrirão mais possibilidades quanto a escolhas fundamentais da vida, e a sociedade no seu conjunto lucrará com a adopção de uma política integrada (1991, p. 8).

Um novo contrato social pressupõe um novo contrato de género em que a igualdade – um direito fundamental que não é identidade, mas que inclui a diferença – é a pedra angular e a partilha de tarefas e responsabilidades é a resposta pragmática, o modo de agir para mudar (...). Ora este novo contrato envolve toda a sociedade, porque tem a ver com a sua organização e a sua gestão; por isso não é uma questão individual que cada um(a) resolve à sua maneira, mas é uma questão social e uma questão política. (in: Plano Nacional para a Igualdade, 2001)

Assim, o II Plano Nacional para a Igualdade de Oportunidades (2001-2006) preconiza estratégias de “mainstreaming”, isto é, a integração de uma perspectiva de igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, por todos os actores geralmente implicados na execução das políticas, em todos os domínios e a todos os níveis, bem como medidas específicas,

incluindo *acções positivas* no sentido do combate à desigualdade de oportunidades. Podemos, assim, verificar como as questões de género se colocam hoje mais em termos de “equidade” do que em termos de “igualdade”.

3. EQUIDADE E COESÃO SOCIAL/COMBATE À EXCLUSÃO

Na sua interessante obra sobre a pobreza em Portugal, Bruto da Costa (1998) considera que a noção de *exclusão social* é hoje uma expressão de uso generalizado. Originária da tradição francesa na análise de pessoas e grupos desfavorecidos, Bruto da Costa reporta a Robert Castel para definir exclusão social como *a fase extrema do processo de “marginalização”, entendido este como um percurso “descendente”, ao longo do qual se verificam sucessivas “rupturas” na relação do indivíduo com a sociedade. Um ponto relevante desse percurso corresponde à ruptura em relação ao mercado de trabalho, a qual se traduz em desemprego (sobretudo desemprego prolongado) ou mesmo num “desligamento” irreversível face a esse mercado. A fase extrema – a da “exclusão social” – é caracterizada não só pela ruptura com o mercado de trabalho, mas por rupturas familiares, afectivas e de amizade* (p. 10). Segundo Bruto da Costa exclusão social tem a ver com *cidadania*, isto é, o não acesso a um conjunto de *sistemas sociais básicos* (p. 14) nos cinco seguintes domínios: *o social, o económico, o institucional, o territorial e o das referências simbólicas*, estas últimas reportando-se às perdas da auto-estima, autoconfiança, de identidade social, de perspectivas de futuro, de capacidade de iniciativa, de motivações, de sentido de pertença a uma sociedade, etc. (p. 17).

Ainda, segundo Bruto da Costa, os principais factores explicativos da pobreza e da exclusão devem-se procurar no modo como a sociedade se encontra organizada e funciona, no estilo de vida e na cultura dominantes, na estrutura de poder (político, económico, social e cultural) – *tudo factores que se traduzem em “mecanismos sociais” que geram e perpetuam a pobreza e a exclusão. Neste entendimento, a solução do problema requer a eliminação desses mecanismos, o que não se faz sem “mudanças sociais”*

(1998, p. 39). Bruto da Costa afirma, em consequência, que *qualquer programa ou projecto de luta contra a pobreza terá em vista (...) devolver aos pobres o “poder” que perderam (empowerment) para que tenham condições para o pleno exercício da “cidadania”*. Isto implica, designadamente, que o programa/projecto atribua elevado grau de importância à “participação” dos pobres em todo o programa/projecto (p. 53).

Bruto da Costa (1993) refere que, embora Portugal tenha uma tradição cultural permanente de prestar atenção ao *pobre*, assumida já por alguns monarcas nos séculos XII e XIII, esta atenção centra-se na “privação”, não atacando as raízes da pobreza ou colocando recursos na mão do pobre para que ele se possa auto-emancipar. Segundo Bruto da Costa, atacam-se as raízes da pobreza numa atitude *pré-científica*, não reconhecendo que o problema da pobreza é um *problema científico*, um *problema técnico*, um *problema cultural* e um *problema político*. Para Bruto da Costa, o combate à pobreza implica o *empowerment* dos pobres e um envolvimento das respectivas comunidades em projectos de desenvolvimento local.

4. EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

O Relatório Delors, *Educação para o Século XXI*, refere que *qualquer sociedade humana retira a sua coesão dum conjunto de actividades e projectos comuns, mas também, de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos* (1996, p. 45). Segundo Delors, *a educação pode ser um factor de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um factor de exclusão social* (p. 47). No entanto, os sistemas educativos formais são muitas vezes *acusados e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais* (p. 48). Segundo este Relatório é importante que os próprios sistemas educativos *não conduzam, por si mesmos, a situações de exclusão* (p. 48). Consideram que o sistema de emulação se pode traduzir numa prática selectiva, baseada

nos resultados escolares e indutora do insucesso escolar que, por sua vez, dá origem à marginalização e exclusão sociais. Segundo Delors, *estes processos que destroem o tecido social fazem com que a escola seja acusada de ser factor de exclusão social e, ao mesmo tempo, seja fortemente solicitada como instituição chave para a integração ou reintegração* (p. 49)

Para Teresa Ambrósio (2001), *a educação como justiça* aparece como um valor paradigmático (p. 211), devendo regular-se por *novos padrões de justiça que não se confinam às questões da igualdade, no sentido de que nenhuma injustiça sobre alguém se pode justificar em nome de benefícios de outrem* (J. Rawls) (ibid.). Teresa Ambrósio preconiza que o sistema educativo/formativo a nível nacional seja **uma grande rede de cooperação** (e não apenas subsistemas geridos por sectores governamentais que se desconhecem), **de parcerias várias**: públicas, privadas, cooperativas, que lutem contra a clivagem entre os excluídos escolares e sociais, contra o baixo nível de qualificações escolares e profissionais de jovens e adultos, mas também que evitem novas discriminações entre os info-ricos e os info-pobres (p. 213).

Sall e de Ketelle (1996) referem que a investigação actual sobre a eficácia/rendimento dos sistemas de ensino toma em consideração as dimensões sociais dos investimentos, ou seja, a equidade em termos de maior justiça social. Segundo estes autores, *a equidade não significa igualar os estatutos sociais graças aos estudos*, mas implica que *a organização dos estudos não deveria fundar-se em privilégios excessivos de certas categorias de alunos*. Se transpusermos para a educação a acepção tomada por equidade na Organização Mundial de Saúde (Whitehead, 1990, OMS), poderemos dizer que *a equidade implica que idealmente todos devem ter igual oportunidade de atingir totalmente o seu potencial educativo e mais pragmaticamente que ninguém pode ter desvantagem em atingir esse potencial*. Assim, equidade (na educação) não preconiza apenas a *eliminação das diferenças na educação para que todos tenham o mesmo nível e qualidade de educação, mas antes a redução ou eliminação daquelas que resultam de factores considerados injustos e evitáveis*. Ainda

transpondo para a educação as perspectivas assumidas pela Organização Mundial de Saúde, poderemos afirmar que, *a fim de estabelecer uma definição operacional de equidade em saúde, tende-se a considerar factores de acessibilidade, qualidade e aceitabilidade, definindo-se como:*

1. *acesso igual aos serviços disponíveis para necessidades iguais;*
2. *utilização igual para necessidades iguais;*
3. *qualidade igual de serviços para todos.*

Para Sall e de Ketelle (1996) *o problema da equidade no investimento no ensino coloca-se sobretudo à volta de dois eixos: a distribuição das oportunidades escolares e dos equipamentos entre os diferentes grupos sociais, entre zonas geográficas e populações rurais e urbanas de uma parte, e, de outra, a distribuição dos encargos e vantagens na educação* (p. 6). Segundo estes autores, a equidade deveria, assim, levar em consideração os seguintes factores ou variáveis: *a entrada, o percurso e a saída:*

1. *o grupo de factores à entrada diz respeito às características do aluno (sexo, idade, antecedentes escolares, origem sócio-demográfica e socioeconómica, etc.);*
2. *o grupo de factores no percurso diz respeito a factores ligados ao estabelecimento (qualidade do ensino, os programas, métodos de ensino, métodos de avaliação, recursos materiais e financeiros, etc.), a factores que dizem respeito aos professores (número, qualificação, suporte aos alunos, “ratio” professor/aluno, etc.) e a factores relativos às aprendizagens propriamente ditas (aptidões e capacidades adquiridas, desempenho realizado, etc.). Aqui, segundo Sall e de Ketelle, os instrumentos standardizados devem ser utilizados.*
3. *Os factores de equidade à saída dizem respeito às trajectórias escolares (duração dos estudos, modificação de trajecto, etc.), aos resultados obtidos no fim dos estudos, ao tipo de diploma, e às possibilidades de realização profissional, pessoal e social abertas pelos cursos feitos e diplomas obtidos* (p. 7-8).

5. INTERCULTURALIDADE, DIVERSIDADE, DIFERENCIAÇÃO

Segundo Santos Silva, Azevedo e Fonseca (2000), até aos anos 60 a escola funcionava segundo um modelo de uniformidade cultural. A investigação crítica veio, segundo estes autores, chamar a atenção para os “paradoxos da escolarização” (p.172), mas *o problema da combinação entre múltiplas pertenças e referências culturais foi ignorado* (ibid.). A dificuldade de pensar a diferença – *perceber que nem todas as relações face à escola que escapam ao cânone do sistema podem ser reconduzidas apenas ou principalmente a défices, carências, desvantagens pessoais ou grupais – acentua-se sempre que aquele padrão cultural se confronta com meios sociais onde não é preponderante* (ibid.), tornando-se *obstáculo às práticas educativas que se dirigem a crianças de meios populares urbanos e de meios rurais* (ibid.).

Os factores ou variáveis definidos por Sall e de Ketelle (1996) podem ser utilizados quando se avaliam sistemas ou situações educativas. Segundo Santos Silva, Azevedo e Fonseca (2000):

A escola inclusiva, capaz de acolher e ajudar cada um dos alunos na multiplicidade de formas de bom desempenho surge como um dos novos nortes. Outros há e haverá que potenciar: uma maior atenção ao desenvolvimento dos vários tipos de inteligência, com destaque para a importância das aprendizagens artísticas e do domínio das expressões pessoais; o reforço da acessibilidade, da flexibilidade, da individualidade como características centrais dos novos planos de estudo; uma maior conjugação entre professores e pais nas complexas tarefas educativas; a criação de equipas fixas de professores que acompanhem grupos fixos de alunos, facilitando o contacto humano essencial ao apoio do desenvolvimento de cada um; a maior responsabilização de cada escola pelo acompanhamento dos seus ex-diplomados, tanto ao nível básico, como secundário, como superior, evitando que estes se insiram socialmente sem uma qualificação profissional inicial e fomentando o seu regresso, para actualizar ou complementar formações (p.165).

Perguntamo-nos porque é que a escola, realizado o diagnóstico e apresentadas as possíveis soluções, não actua de acordo com a perspectiva enunciada em cima. Entre o estudo, o diagnóstico e o que se passa no quotidiano das instituições há um longo caminho a percorrer.

6. TIPOS E INDICADORES DE EQUIDADE

Segundo Sall e de Ketelle (1996) os três tipos de factores indicados anteriormente (factores de acesso, factores de percurso, factores de saída) permitem identificar cinco tipos de equidade no sistema educativo (pp 9-11):

- *equidade socioeconómica de acesso*: interessa-se por saber se os alunos têm as mesmas oportunidades de acesso a um determinado sistema educativo. As variáveis dependentes são em geral: o número de inscrições no sistema face a variáveis independentes como o sexo, o nível socioeconómico e sócio-profissional, o nível de estudos do pai e da mãe, origem étnica, religião, local de habitação, obtenção de bolsa, estudos anteriores, etc. Por equidade de acesso também se deve entender que, a competências e disposições iguais à partida (o que é difícil de medir), pessoas diferentes tenham as mesmas oportunidades de acesso ao sistema de educação. A este nível trata-se de equidade face aos estudos.
- *equidade socioeconómica e de conforto pedagógico*: interessa-se pela repartição de qualidade nos estudos. Entende-se por equidade de conforto nos estudos se as pessoas e grupos desfavorecidos gozam do conforto pedagógico equivalente às pessoas e grupos favorecidos. Tomam-se como indicadores o nível de formação dos professores e dos profissionais do sistema educativo, taxas de enquadramento, o número e a qualidade das infra-estruturas escolares, a quantidade e qualidade dos materiais didácticos; se os programas dos diferentes subsistemas do sistema de ensino (geral/técnico, escolas urbanas/rurais, escolas públicas/privadas, escolas para crianças mais dotadas ou de elite e prestígio, etc.) foram concebidos segundo critérios especiais ou discriminatórios (podendo eclodir, de facto, certas categorias de alunos). Pode-se

também perguntar se a qualidade dos programas de estudos e de formação não varia em função das características dos grupos alvo, meio de implantação da escola, etc.

- *equidade pedagógica*: interessa-se pela redução da distância que existe entre fortes e fracos em termos de desempenho escolar, entre o princípio e o fim da acção pedagógica. Há professores que reduzem esta distância inicial enquanto outros a aumentam. Para Bressoux (1988, in Sall e de Ketelle, 1996) um sistema eficaz é aquele que aumenta a média dos desempenhos e reduz a distância entre fortes e fracos. Utiliza testes *standardizados* antes e depois. Mais além das disparidades de acesso e disponibilidade dos recursos podemos tender a diminuir as disparidades em termos de benefícios e desempenho do sistema educativo.
- *equidade de produção pedagógica ou equidade nos produtos*: interessa-se por determinar se o desempenho do *sistema* educativo é semelhante conforme as pessoas ou os grupos são favorecidos ou desfavorecidos. A equidade de produção ou realização pedagógica interessa-se pela repartição dos níveis de produção pedagógica medidos segundo critérios escolares tradicionais ou graças a testes *standardizados* em função dos níveis de entrada dos alunos. A equidade nos produtos leva a perguntar se a níveis de acesso igual os programas conduzem a níveis de produção de saber-fazer e saber-ser equivalentes. É necessário também verificar se a organização do sistema educativo não leva grupos sociais mais desfavorecidos a inscreverem-se em programas que limitam o seu nível de produção e mais tarde o nível de salário.
- *equidade externa ou equidade de realização profissional, social ou pessoal*: à equidade externa por analogia ao conceito de motivação de realização, Sall e de Ketelle chamam equidade de realização. Uma vez saídos do sistema, as pessoas ou os grupos têm as mesmas possibilidades de explorar os seus diplomas ou competências adquiridas. Diz respeito às oportunidades de realização profissional no final da formação. A equidade de realização socioeconómica e sócio-profissional diz respeito a oportunidades de realização pessoal e profissional equivalentes para os diferentes grupos sociais, com a mesma formação. Diz também respeito às regalias

de saúde, acesso a instituições de aconselhamento e apoio, etc., para a mesma formação; se as oportunidades de participação política e social são equivalentes; se têm a mesma oportunidade de realização pessoal, de continuação dos estudos, etc.

Esta organização dos indicadores de equidade segundo Sall e de Ketelle (1996), seria adaptada posteriormente para efeitos do presente estudo.