

**NAO**

**ACREDITE**

**EM TUDO O QUE PENSA**

**MITOS DO SENSO COMUM  
NA ERA DA AUSTERIDADE**

**COORD.**

**JOSÉ SOEIRO, MIGUEL CARDINA E NUNO SERRA**



# Índice

INTRODUÇÃO.....	9
<i>José Soeiro, Miguel Cardina e Nuno Serra</i>	
PARTE I: ESTADO, CRISE E ECONOMIA	
Temos vivido acima das nossas possibilidades? .....	17
<i>Ana Cordeiro Santos</i>	
Gerir um país é como gerir uma casa?.....	31
<i>Ricardo Sequeiros Coelho</i>	
O Estado deve ser gerido como uma empresa?.....	43
<i>José Castro Caldas</i>	
Temos de pagar a dívida? .....	55
<i>Mariana Mortágua</i>	
PARTE II: TRABALHO, DIREITOS E EMPREGO	
O desemprego é uma oportunidade? .....	73
<i>Elísio Estanque</i>	
Baixar os salários é o caminho para salvar a economia? .....	85
<i>Francisco Louçã</i>	
Os direitos dos mais velhos estão a bloquear os dos mais novos? .....	95
<i>José Soeiro</i>	
O que faz falta é sermos empreendedores? .....	109
<i>Luís Fernandes</i>	

PARTE III: ESTADO SOCIAL E AMEAÇAS DO MERCADO

Há professores a mais e alunos a menos? .....	125
<i>Nuno Serra</i>	
Quem pode deve pagar mais pela saúde? .....	141
<i>António Rodrigues</i>	
A Segurança Social é insustentável? .....	155
<i>Sílvia Ferreira</i>	
O RSI é um estímulo à preguiça? .....	167
<i>Paulo Pedroso</i>	
A Cultura pode viver do mercado? .....	177
<i>Catarina Martins</i>	

PARTE IV: DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E SOCIEDADE

Na escola de antigamente aprendia-se mais do que na de hoje? .....	189
<i>Manuel Jacinto Sarmento</i>	
No tempo de Salazar é que era bom? .....	203
<i>Fernando Rosas</i>	
Os ciganos é que não querem integrar-se? .....	213
<i>Maria José Casa-Nova</i>	
A culpa é dos políticos? .....	223
<i>Manuel Loff</i>	
Isto não vai lá com manifestações? .....	237
<i>Miguel Cardina</i>	
NOTAS BIOGRÁFICAS .....	249

# Na escola de antigamente aprendia-se mais do que na de hoje?

*Manuel Jacinto Sarmento*

«O nível educativo sobe.» A expressão pode parecer insólita, mas é o que todos os indicadores demonstram, quando nos referimos aos resultados escolares, ao longo dos tempos, considerados nas suas diversas dimensões. A expressão, aliás, constitui o título de uma obra de referência, publicada vai para 20 anos, pelos autores franceses Christian Baudelot e Roger Estabelet<sup>1</sup>. Já então os autores se propunham proceder à «refutação de uma velha ideia relativa à pretensa decadência das nossas escolas», conforme indicam no subtítulo da referida obra.

Com efeito, a ideia de que na escola de antigamente se aprendia mais do que na de hoje é tão antiga quanto a escola. Por exemplo, já na Antiguidade Clássica, Aristóteles se queixava da impreparação das jovens gerações, por comparação com a sua e as gerações anteriores. E desde o início da escola pública (segunda metade do século XVIII) que sucessivos relatórios de inspetores escolares e testemunhos autobiográficos de professores reportam a impreparação dos alunos e a incapacidade, se não a incompetência, da escola em cumprir as suas finalidades instrucionais. Este discurso encontra-se de tal modo instituído que se pode mesmo

1 C. Baudelot R. e Estabelet (1994), *O Nível Educativo Sobre. Refutação de uma velha ideia relativa à pretensa decadência das nossas escolas*, Porto: Porto Editora (edição original: 1989).

considerar que a desvalorização da escola e dos seus resultados se constitui como um processo social inerente ao seu funcionamento. Bourdieu e Passeron<sup>1</sup> analisaram acuradamente o que designaram por «desvalorização da escola pelo escolar»: a escola cria uma espécie de autodesconfiança em si própria ao comparar a cultura que transmite com a cultura das elites sociais. No entanto, há aqui uma contradição: sempre que se afirma «na escola de antigamente é que se aprendia...», supõe-se que *só hoje* é que a escola não ensina. Ora, o «hoje» de antigamente é o «antigamente» de hoje. A escola é valorizada retrospectivamente: o discurso da auto-desconfiança desmente-se, portanto, geração após geração.

### Indicadores de que o «nível educativo sobe»

Os indicadores estatísticos dos sucessivos Censos revelam que, em Portugal, o crescimento do número de pessoas com níveis cada vez mais elevados de escolaridade se tem mantido até aos nossos dias. Alguns dados do último Censos (2011) são especialmente reveladores. Assim, por exemplo, a percentagem de adultos (maiores de 18 anos) que completou pelo menos o ensino secundário, em 2011, é de 31,69 por cento; porém, dez anos antes (em 2001), era de 22,67 por cento. Isto significa que, em dez anos, houve um aumento de quase dez por cento na população adulta com o ensino secundário. Mas o salto ainda é maior se considerarmos a diferença de dez anos (entre 2011 e 2001), uma vez mais, no

<sup>1</sup> P. Bourdieu e J.C. Passeron (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris: Minuit.

que respeita à percentagem da população que completou o ensino superior; na verdade, é precisamente o dobro: 28,62 por cento atualmente, face aos 14,22 por cento de há dez anos atrás. Também muito expressivos são os números relativos à população analfabeta: a taxa de analfabetismo em 2011 é de 5,23 por cento, face aos 9,03 por cento em 2001. Se recordarmos que esta mesma taxa era de 80 por cento no início do século xx e de 35 por cento por altura da revolução democrática de 25 de Abril de 1974, compreendemos a dimensão da evolução verificada. Importa recordar que Portugal foi o país da Europa que mais tardiamente combateu de forma eficaz o analfabetismo. Atualmente, a percentagem da população com 15 ou mais anos de idade que não completou nenhum nível da escolaridade obrigatória é de 10,39 por cento, contrastando com os 18,03 por cento de há dez anos. Em suma, a escola de antigamente ensinava muito menos e a muito menos gente. O crescimento do nível da escolaridade da população portuguesa, sendo embora tardio, por comparação com a generalidade dos países europeus, tem sido consistente, persistente e contínuo desde a instauração da democracia.

Questão diferente é a de saber se a escola de hoje ensina o mesmo, se ensina mais ou se ensina menos do que a escola de, por hipótese, há 40 anos atrás, tomando por comparação o mesmo nível ou ano de escolaridade. Por outras palavras, se fizermos um corte transversal no sistema educativo e compararmos dois grupos populacionais da mesma faixa etária, frequentando o mesmo ano de escolaridade, com uma diferença de 40 anos, será que o grupo mais antigo tem um nível de conhecimentos superior ao grupo atual, ou acontece precisamente o contrário?

A hipótese do senso comum é de que o grupo geracional que frequentou a escola há mais anos (temos de considerar que é, globalmente, um grupo mais reduzido, porque, como vimos atrás, havia muito menos crianças e jovens frequentando a escola, sendo tanto maior a diferença quanto mais avançarmos nos anos de escolaridade) aprendia mais do que o grupo que atualmente a frequenta. Esta hipótese é inequivocamente desmentida: aprende-se mais na escola hoje do que no passado. Ainda que não haja muitos estudos comparativos, os indicadores que existem são suficientes para alcançar esta conclusão.

Em primeiro lugar, as notas de acesso ao ensino superior mantêm uma elevada estabilidade, ano após ano. Isso é visível sobretudo nos cursos com maior procura (medicina, ciências da saúde, arquitetura e psicologia), mas alarga-se a outras áreas de conhecimento. Ora, tendo havido um crescimento sustentado do *numerus clausus* no acesso ao ensino superior, a entrada de mais alunos não significou a descida da nota de acesso, o que demonstra uma melhoria das aprendizagens. As oscilações pontuais nas médias finais de exame são mais reveladoras da natureza da prova do que de desníveis de aprendizagens reais.

Em segundo lugar, resultados de avaliações comparativas internacionais demonstram uma clara melhoria dos estudantes portugueses. É o caso, nomeadamente, dos testes internacionais realizados no âmbito do programa da OCDE Pisa. Ainda que sejam discutíveis as políticas e os critérios que subjazem a estas avaliações<sup>1</sup>, a verdade é que a posição

<sup>1</sup> M.A. Pereyra, H.G. Kotthoff e R. Cowen (2009), *Pisa under Examination: Changing knowledge, changing tests; changing schools*, Roterdão: Sense Pub.

relativa dos estudantes portugueses tem melhorado, especialmente nos últimos resultados apurados, relativos a 2009<sup>1</sup>.

Em terceiro lugar, ainda no plano internacional, estudos realizados em sistemas educativos com características políticas e culturais próximas das portuguesas, demonstram que, na longa duração, há um significativo acréscimo dos conhecimentos nas populações, decorrentes da sua formação escolar. A título de exemplo, destaque-se o estudo constante na obra já citada de Baudelot e Estabelet, que consistiu na comparação dos resultados das provas de orientação, ao longo de várias décadas, realizadas por soldados franceses no momento da sua incorporação no exército, as quais demonstram uma significativa e progressiva ampliação de conhecimentos linguísticos e de formação geral das diferentes gerações ao longo do tempo.

## A complexidade da comparabilidade

Conclui-se, portanto, que o nível dos conhecimentos sobe, seja na extensão da população abrangida, seja na profundidade desses conhecimentos.

Mas a questão não se reduz à constatação da melhoria do nível educativo. Há que considerar a complexidade do que se encontra sob análise. Sendo verdade que na escola de hoje se aprende mais do que antigamente, os conteúdos que hoje se adquirem são diferentes, em múltiplos aspetos, dos que se aprendiam há algumas décadas, o que dificulta,

<sup>1</sup> OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do — Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>

evidentemente, as comparações. Por outro lado, sendo socialmente diferenciados os resultados da aprendizagem, a resposta a esta questão obriga a considerar os efeitos desiguais da escola, no modo como seleciona, transmite e avalia os conhecimentos. Mais alunos aprendem mais na escola atual, mas nem todos aprendem o mesmo e da mesma maneira. O modo como a escola se posiciona perante as aprendizagens e a estratificação dos conhecimentos é determinante para a análise do nível educativo.

Consideremos o primeiro aspeto. Todos temos conhecimento empírico de mudanças nos conteúdos escolares, sendo que essa mudança é tanto mais sensível quanto mais recuarmos no tempo.

Dois exemplos poderão ajudar a compreender isto mesmo.

Até à introdução dos novos programas do ensino primário, no período democrático, todas as crianças aprendiam, entre muitas outras coisas, as linhas de caminho-de-ferro então existentes, as suas estações e apeadeiros. Aprendiam-no, decorando os respetivos nomes. Até as crianças açorianas e madeirenses, residentes em territórios que nunca viram passar comboios, eram obrigadas a fazê-lo. Hoje, isso seria, justamente, considerado um ato de maltrato infantil. Mas nunca nenhuma criança terá sido convidada a consultar os horários, estudar o itinerário, prever as mudanças necessárias e calcular o tempo de uma viagem de comboio, por exemplo, entre Braga e Faro. Mas é este, precisamente, o tipo de exercício que as crianças que frequentam atualmente a escola são convidadas a fazer nas avaliações a que são submetidas. A escola de antigamente ensinava as estações; a escola de hoje ensina a viajar.

Na escola do «antigamente», tanto quanto na de hoje, estuda-se *Os Lusíadas*. Na primeira, era obrigatório conhecer a estrutura, identificar os tropos e as figuras retóricas, reconhecer as estórias associadas às figuras mitológicas, reportar os «heróis» e os seus feitos. Para além disso, era preciso saber dividir as orações, nas complexas frases plenas de anacolutos e hipérbatos. O estudo da obra camoniana, contemporaneamente, salvo na formação especializada, é orientado para o conhecimento e a fruição enquanto narrativa poética, capaz de despertar ideias e emoções e de favorecer o gosto pela leitura.

Estes dois exemplos simples incidem sobre «matérias» ainda hoje presentes na escola. Mas a mudança dos saberes escolares teve também que ver com modificações das disciplinas e dos respetivos programas. Todos os sistemas educativos contemporâneos são sujeitos, como afirma o sociólogo Roger Dale<sup>1</sup>, a uma «agenda globalmente estruturada para a educação», com incidência nas políticas educativas, nos dispositivos de regulação, na avaliação e prestação de contas e nos currículos e programas educativos. Esta agenda é, em boa parte, determinada por organizações internacionais como a OCDE, o Banco Mundial o FMI, a União Europeia, a UNESCO e outras. A agenda reflete o sentido das políticas que essas organizações sustentam; sendo diferenciadas, havendo contradições e conflitos, há uma disputa pela hegemonia. Esta tem pertencido às correntes neoliberais, que preconizam a transformação

1 Roger Dale (2001), «Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma 'Cultura Educacional Mundial Comum' ou localizando uma 'Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?'», *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 16, pp. 133-69.

do ensino numa mercadoria e as escolas em empresas prestadoras de serviços educativos, induzindo a políticas como a livre escolha, os *vouchers* educativos, a privatização do ensino, a proletarianização dos professores, a dependência da formação profissional dos interesses empresariais, a utilização da avaliação como dispositivo regulador da competição, os *rankings* escolares, a subordinação do conhecimento e da investigação científica aos interesses concorrenciais do mercado, etc. Para o que nos interessa aqui, a agenda globalmente estruturada para a educação também se exprime na difusão de um conjunto de conhecimentos e na sua hierarquização.

Assim, a análise comparativa da educação permite verificar, desde meados do século xx, uma intensificação das cargas horárias em disciplinas como as ciências (biologia, física, química e geologia), um incremento dos métodos experimentais, uma forte generalização da matemática e dos métodos de cálculo (mesmo nos estudos em humanidades), uma acentuada diminuição das disciplinas de filosofia, geografia e história. Isto, para além da generalização do inglês como primeira língua estrangeira de aprendizagem e um forte declínio de outras línguas, nomeadamente do francês<sup>1</sup>. A escola de hoje e a escola de antigamente têm, por consequência, saberes diferentes, o que obviamente dificulta a comparabilidade de resultados.

Consideremos, agora, o segundo aspeto que complexifica a análise do nível educativo. Esse aspeto refere-se à desigualdade de desempenhos escolares. Múltiplos estu-

<sup>1</sup> J.W. Meyer, D.H. Kamens e A. Benavot (org.) (1994), *School Knowledge for the Masses: world models curricular categories in the twentieth century*, Londres: Falmer.

dos sociológicos estabeleceram, desde há mais de 50 anos, uma correlação positiva entre as desigualdades sociais e a desigualdade dos desempenhos escolares. Esta correlação não é natural e inevitável. Como se pôde compreender após múltiplas pesquisas, a natureza da cultura escolar e o seu maior ou menor afastamento em relação à educogenia familiar dos alunos é o principal fator do desempenho desigual. Entende-se aqui por cultura escolar o conjunto de saberes e conhecimentos — sua organização e seus conteúdos — que a escola transmite, mas também os processos e dispositivos de transmissão, as práticas interativas e as formas de relação pedagógica, bem como os métodos de avaliação. Ora, sendo a cultura escolar definida essencialmente pelos setores e pelas classes sociais com maior poder e estatuto social, os alunos provenientes das classes subalternas encontram-se mais afastados dessa cultura, o que implica uma maior dificuldade no uso dos apetrechos cognitivos e motivacionais para a aprendizagem. No entanto, isso pode ser contrariado por uma ação pedagógica intencionalizada no sentido de forçar uma maior diferenciação do ensino, considerando as desigualdades de partida para as contrariar, orientando o ensino para uma real e verdadeiramente democrática igualdade de oportunidades de aprendizagem. É isso que insistentemente tem procurado fazer a pedagogia da igualdade e da inclusão. No entanto, não é dominante essa posição. Por consequência, os resultados escolares são diferenciados e desiguais. Por vezes, invocam-se ideologicamente os resultados das elites que sobreviveram aos processos de filtragem e seleção da «escola do antigamente» para os comparar com os resultados médios da escola de massas do período

democrático. Para além da falácia de se invocar vagamente a comparabilidade do que não é comparável (públicos distintos, saberes diferentes), esta posição conservadora ignora a realidade social da educação e induz na inveracidade e no erro.

Podemos verificar assim, como, afinal, a invocação de uma «verdade» tão inconsistente como essa da superioridade dos resultados de aprendizagem da «escola do antigamente» exprime uma visão do mundo e dá azo ao prosseguimento de finalidades políticas tortuosas.

### Senso comum e política educativa

Qual é a origem da ideia feita de que «na escola de antigamente se aprendia melhor do que de hoje»? E quais os efeitos dessa ideia nas políticas públicas?

As questões formuladas remetem-nos para a formação da *doxa*, isto é, das opiniões assumidas como verdades universais, não questionadas, não submetidas a prova, mas continuamente implicadas na ação quotidiana. Esse trabalho de desconstrução do senso comum, das ideias feitas, das representações sociais dominantes tem merecido um exaustivo trabalho nas ciências sociais. Procuraremos, brevemente, sinalizar em três pontos a identificação da origem dessas ideias feitas sobre a escola.

Em primeiro lugar, a ideia decorre de uma cultura geracional que se constitui predominantemente pela valorização da experiência adquirida e acumulada em detrimento dos comportamentos, das atitudes e dos valores assumidos pelas gerações mais novas. A ideia do «conflito de gera-

ções»<sup>1</sup> ganha maior expressividade sempre que os processos sociais de mudança se intensificam e aceleram. Foi isso, precisamente, o que aconteceu em Portugal. Quando aqui se refere a «escola de antigamente», o que se encontra subsumido na referência é a escola salazarista. Fica, portanto, implícita toda uma remissão para uma escola com padrões de autoridade, rigidez de controlo e para uma cultura predeterminada, doutrinária e expressa na rigidez normativa e na imposição do livro único, a qual é profundamente distinta da escola do período democrático, aberta à diversidade cultural e por isso mesmo mais complexa na sua estrutura. Só por si, este facto revela a natureza profundamente retrógrada da frase feita, mesmo se tal não é expressamente assumido.

No entanto, o facto de idêntico efeito do senso comum se verificar noutros países torna claro que o conflito de gerações é transversal à experiência histórica particular e se insinua como um processo indutor de representações que derivam das próprias condições sociais em que vivem as gerações em cada momento da diacronia social. Ser criança hoje não significa possuir a mesma experiência de vida das crianças de há 40 e 50 anos atrás. Nessa época, as crianças não tinham acesso a computador, a jogos de vídeo ou a telemóveis, e poucas tinham acesso à televisão. Só por si, estes elementos exemplificativos documentam uma experiência infantil diferenciada. Na verdade, essa experiência é distinta em muitos outros aspetos decorrentes das transfigurações da condição social da infância e das exigências numa

1 Margaret Mead (1970). *O Conflito de Gerações*, Lisboa: D. Quixote.

sociedade globalizada do «ofício de criança e de aluno»<sup>1</sup>. Essa transfiguração coloca as crianças na encruzilhada de processos de difusão de conhecimentos e saberes — entre a cultura escolar e a cultura de massas, de difusão tecnológica e informática — que configuram formas distintas de aprendizagem e de afirmação dos alunos enquanto sujeitos de cultura. É verdade que a escola tem estado relativamente desatenta a este novo tipo de choque cultural que se vive no seu interior. E é aqui que nasce, por vezes mesmo entre profissionais da educação, a ilusão de que na escola de hoje não se aprende como no passado. Pois não, mas isso não significa simplesmente que se não aprenda; aprendem-se outras coisas e de outra maneira.

Esta perspectiva geracionalmente enviesada encontra eco na incorporação pela escola do discurso sobre a sua incompetência em formar cidadãos cultos. Este discurso é induzido de modo exógeno e constitui-se numa espécie de caldo da cultura com origem numa opinião pública conservadora, que sempre se recusou a aceitar a democratização do processo educativo e que assume a sua profunda ignorância sobre educação com o recurso a frases feitas do tipo da que se encontra em análise neste texto. No entanto, tem algum efeito ideológico. E também político: produziu, por exemplo, o atual ministro da Educação, Nuno Crato.

É nisso que a *doxa* se constitui como especialmente perversa na configuração do campo educativo. Ao afirmar a superioridade da «escola do antigamente» propõe-se, politicamente, um regresso ao passado — um *back to basics* — que,

1 M.J. Sarmiento (2012), «A reinvenção do ofício de criança», in AAVV, *Infância, Crianças, Internet: Desafios da era digital*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: pp. 157-76.

construído na rasura da realidade social e educacional contemporânea, é profundamente irrealista. Além de indesejável. Todavia, é isto que se constitui como um programa político reformador da escola. Ora, todas as reformas indutoras da «nova escola capitalista» se construíram, no decurso dos últimos 20 anos, em torno deste princípio de regresso ao passado, aliado à ideia da indução de princípios privatísticos e de mercado na organização e no funcionamento das instituições educativas<sup>1</sup>. Tudo isto num tempo de ataque sistemático aos serviços públicos, de colocação sob suspeita da escola pública e de promoção de políticas educativas que violam os princípios da universalidade, igualdade de oportunidades e inclusão da escola democrática, em nome da «qualidade», do desempenho e da competitividade. Há ideias feitas que dão muito jeito aos poderes dominantes...

Paradoxalmente, se as políticas educativas atuais não forem travadas e se a escola pública democrática não for preservada, daqui por uma ou duas décadas seguramente fará sentido dizer que «na escola de antigamente aprendia-se mais do que na de hoje».

1 C. Laval, F. Vergne, P. Clement e G. Dreux (2011), *La Nouvelle École Capitaliste*, Paris: La Découverte.