

O Paradigma Fabril segundo Toffler e Gimeno Sacristán

Carlos Nogueira Fino

in Fino C. (2000). “*Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico*” (tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (pp. 27-31).

[Introdução]

A nova ordem industrial precisava de um novo tipo de homem, equipado com aptidões que nem a família nem a igreja eram capazes, só por si, facultar. Precisava de crianças pré-adaptadas a um “*trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina colectiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio*” (Toffler, s/d). A sociedade industrial, fundada sobre a sincronização do trabalho, precisava, portanto, de indivíduos que pouco tinham que ver com um passado rural e bucólico, em que os ritmos naturais prevaleciam. Convém precisar que na segunda década do século dezanove, se exceptuarmos a Inglaterra, três quartos da população europeia vivia nas zonas rurais e mais de metade dos activos trabalhava na agricultura (Mialaret e Vial, 1981).

A única questão a que faltava responder era a que se relacionava com o tipo de escola capaz de dar resposta às necessidades do modelo industrial, de pacificação social e de formação de um novo tipo de homem adaptado às exigências do novo modelo de produção, e que fosse simultaneamente tão barato que desarmasse os argumentos dos que se opunham à simples ideia de educação para todos. Para Toffler (1970) o ensino em massa foi a máquina genial criada pela civilização industrial para conseguir o tipo de adultos que precisava. “*A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgiu logo; ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de génio industrial*” (Toffler, s/d, p. 393). Assim, o desenvolvimento da hierarquia administrativa da educação decalcou o modelo da burocracia industrial, e são precisamente os elementos mais criticados nesse sistema, como a arregimentação, a falta de individualismo, as normas rígidas de classes e de lugares e o papel autoritário do professor, os que se revelaram mais eficazes tendo em vista os objectivos que presidiram o lançamento do ensino em massa.

O método de ensino precursor da escola de massas terá sido o método da *instrução simultânea*, formulado em França pelos Irmãos das Escolas Cristãs. De acordo com esse método, o mestre ensina a mesma matéria a todos os alunos ao mesmo tempo, enquanto que a prática anterior consistia em chamar cada aluno individualmente para o ouvir ou para lhe explicar a matéria, enquanto que os restantes se ocupavam de outras tarefas de aprendizagem. O modelo anterior, em que todos os alunos partilhavam o mesmo espaço mas se agrupavam em pequenos grupos em estações de trabalho, guiados por um monitor, era conhecido por ensino monitorial. Segundo Giles (1987), em 1865 o sistema francês já seguia obrigatoriamente o método da instrução simultânea, tendo

desaparecido as escolas monitoriais. Portanto, quando a escola de massas se implantou definitivamente já havia uma base metodológica para a edificação de um edifício escolar destinado a erradicar o analfabetismo em poucas décadas e a produzir imediatamente um cidadão com um novo perfil mais adaptado às exigências da sociedade industrial.

Segundo Mialaret e Vial (1981), no último quarto do século dezanove a escolaridade obrigatória para as massas, desde que não fosse além de uma instrução elementar, já não encontrava oposição, e mesmo os grandes proprietários das fábricas maiores já não tinham problemas em dispensar a força de trabalho das crianças durante o período de uma curta escolarização, uma vez que essa era uma maneira de poupar as suas capacidades físicas para ulterior utilização mais rendível. Entretanto, bem mais importante que os conhecimentos rudimentares, era a provável aquisição na escola de uma postura intelectual racional, e de um conjunto de valores e de atitudes destinadas a garantir a satisfação das necessidades do modelo de produção industrial. As classes dirigentes tomaram consciência de que a grande máquina da escolaridade era susceptível de encaminhar os jovens em direcção a uma sociedade adulta, onde a estrutura de empregos, hierarquia e instituições são, em tudo, semelhantes à escola. Não se tratava apenas de aprender coisas, mas de viver de uma maneira que antecipava o ambiente em que os alunos iriam viver, no futuro (Toffler, s/d). Para além do currículo expresso, que não ia além de rudimentos de leitura, escrita, aritmética e de noções de moral ou de conduta, o que mais importava era a vivência de um espaço (escola-fábrica) e de um tempo (síncrono) impostos pelas necessidades da civilização industrial.

Nessa perspectiva, o que era realmente importante, para os empregadores e para a sociedade em geral, era a consciência de que os jovens experimentariam uma vivência, embora de curta duração, do ambiente de uma instituição em tudo semelhante à que esperava a sua força de trabalho, então devidamente condicionada pela aquisição de um conjunto de atitudes e de valores de interesse inestimável. Com a vantagem de que essa espécie de estágio decorreria sem que fossem postos em perigo, por agentes impreparados ou indisciplinados, os superiores interesses da cadeia de produção.

Na escola, independentemente de não estarem expressos nos programas nem nos livros de estudo, os professores, mesmo que não experimentem uma consciência muito aguda desse facto, transmitem aos jovens toda uma série de valores simbolizados na disposição dos lugares na sala de aula, na campainha, na separação por idades, na distinção de classes sociais (em que o professor representa a classe dominante), na autoridade do professor e no próprio facto dos estudantes estarem dentro da escola e não na própria comunidade (Toffler, s/d, p. 409). Para os futuros empregadores, e para a sociedade que segrega a escola em geral, esse currículo oculto é que constitui, no fim de contas, o essencial. Como diz Kelly (1980), esse currículo coincide com as coisas que os alunos aprendem na escola por causa do modo pelo qual o trabalho da escola é planeado e organizado, sendo os papéis sociais aprendidos desse modo, bem como os papéis sexuais e as atitudes em relação a muitos outros aspectos da vida. Tal não significa, porém, a neutralidade do professor enquanto agente propagador dessa espécie de cultura subterrânea, que acompanha a transmissão da face “visível” do currículo. Ambas fazem parte da mesma cultura expressiva das escolas (Kelly, 1980, p. 3), e são, muitas vezes, abertamente planeados.

[O paradigma fabril]

Os planificadores da escola destinada a suprir as necessidades da sociedade industrial,

tiveram a intuição, como reconheceu Toffler, de a fazer corresponder a uma antecipação da realidade que os alunos haveriam de encontrar no futuro, quando se integrassem na vida activa. Desenharam-na, portanto, segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas. A importância fundamental desse facto radica na circunstância dos alunos, ao entrarem na da escola, passarem imediatamente a “respirar” uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo “oficial” da escola popular. Assim, a escola popular nasceu equipada já com alguns dos artefactos mais representativos da cultura industrial. Toffler (1970), como já vimos, aponta alguns desses artefactos, como a campainha, a sincronização, a concentração num edifício fechado, as classes e a separação por idades, as classes sociais (professores - alunos). A esses podemos acrescentar a divisão analítica do currículo que desemboca num sistema de um professor para cada disciplina, a autoridade do professor representante do futuro empregador ou do Estado ou, segundo a perspectiva de Gimeno Sacristán (1985, pp. 19-21), a perturbadora correspondência entre o grupo de alunos e a matéria-prima que irá ser “processada” na escola, e cujo quadro comparativo, pela sua relevância, aqui se reproduz.

Fábrica	Escola
A matéria-prima sofre uma série de transformações.	O aluno sofre uma transformação até ao estado adulto.
Nessa transformação intervêm operários, máquinas, etc.	O professor e os meios (artefactos) educativos transformam o aluno.
O complexo processo de produção exige a divisão de funções.	A educação requer o contributo de diversas funções.
O departamento de investigação estuda cientificamente o processo, as variáveis que intervêm.	O especialista em educação estuda o currículo exigido pela sociedade e os seus condicionamentos.
A <i>gestão científica</i> garante o êxito em termos de eficácia.	A gestão científica logrará a educação eficiente.
A racionalização é garantida pelo especialista e não pelo operário que fará o que aquele indicar.	A racionalização é garantida pelo especialista e não pelo professor que fará o que lhe disserem.
A tecnificação do processo exige uma cuidadosa sequencialização de operações.	A eficiência é alcançada tecnificando o processo de forma ordenada, sequencialmente, com um design preciso.
O resultado final é a suma das operações e tarefas parciais.	O objectivo final é a suma dos objectivos parciais intermédios.
As tarefas e operações são tangíveis, medíveis.	Os objectivos devem ser observáveis, tangíveis, medíveis.
O importante é o valor material, a utilidade do produto.	O importante é o valor objectivo do conseguido, o socialmente verdadeiro, e não os processos subjectivos
Busca de rentabilidade em termos de tempo exacto para se conseguir o produto.	O melhor método é o que mais rapidamente atinge o objectivo tangível.
Seleção de meios segundo o custo para produzir a qualidade exigida ao produto pelo mercado.	Escolhem-se os meios pelo custo mínimo para lograr a qualidade minimamente exigida.
Todo o anterior requer precisar as normas de qualidade a que se submete o produto elaborado.	Define-se uma norma de qualidade que se apreciará na avaliação.
Os produtos que passam o teste de qualidade são colocados no mercado, de contrário são reciclados, caso isso seja rentável, ou destruídos.	Os alunos com êxito na avaliação são apreciados pela sociedade. Os que não superam essa norma de qualidade são recuperados se houver tempo e recursos.
As técnicas de medição objectiva são um instrumento básico.	Ênfase em tudo aquilo que é observável e medível, a realidade objectiva. Ênfase nos instrumentos de medida.
Tudo tem carácter de meio subordinado ao fim proposto.	O currículo tem carácter instrumental justificado pela busca de eficiência no conseguir os objectivos.

Como é de se supor, a proposta de Gimeno Sacristán remete para a evolução da escola popular ao longo destes últimos cento e cinquenta anos, e reflecte o resultado de uma busca desesperada de eficiência por parte da instituição escolar, à medida que ia obsolescendo inexoravelmente o seu compromisso original de produzir indivíduos com as características sócio-cognitivas reclamadas pela sociedade industrial. E com a agravante dessa obsolescência decorrer num quadro de exponencial incremento da população escolar, de sucessivos alargamentos da escolaridade obrigatória, da generalização do acesso a instâncias mais avançadas de formação, e de uma acentuada

desvalorização do papel social dos professores a começar pelos níveis mais elementares da escolaridade.

[Referências]

Giles, T. (1987). *História da Educação*. S. Paulo: E. P. U..

Gimeno Sacristán, J. (1985). *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Kelly, A. (1980). *O currículo: teoria e prática*. S. Paulo: Harbra.

Mialaret, G. e Vial, J. (1981). *Histoire Mondiale de l'Éducation*. Paris: P. U. F.

Toffler, A. (s/d). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.