

Um novo paradigma (para a escola): precisa-se

Carlos Nogueira Fino

(Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira)

in FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2, 2001

1. O paradigma fabril

Quando a escola pública foi inventada, no auge da Revolução Industrial, ela tinha por missão dar resposta a necessidades relacionadas com profundas alterações nas relações de produção emergentes nesse tempo.

Os anos heróicos da revolução industrial tinham provocado a concentração de grandes massas de proletários em condições absolutamente miseráveis. Aos baixos salários, que obrigavam a que famílias inteiras se empregassem nas fábricas a troco de salários de fome, juntavam-se os ritmos de trabalho desumanos, o número de horas da jornada, a insalubridade e os acidentes no trabalho, uma permanente ameaça de despedimento com base na existência de grande número de desempregados à espera da graça de um posto de trabalho. E, como subproduto do sistema, a emergência de uma consciência de classe capaz de comparar a riqueza e o poder ostensivos com a condição dos que, vendendo a única “mercadoria” que tinham, a sua força de trabalho, apenas retiravam dessa venda o estritamente necessário para não morrerem de fome. Semelhante tomada de consciência, muito estimulada pelos ideários que estiveram na base da Revolução Francesa e conduziram ao ambiente social que desembocou, em 1871, na Comuna de Paris, e a proliferação de uma actividade sindical febril, levaram a que a classe dirigente da época tomasse consciência, não apenas do perigo latente, mas da necessidade, e da vantagem, da adopção de medidas tendentes a arrefecer o verdadeiro barril de pólvora em que se estava a transformar o ambiente social. Uma vez vencidas as vozes dos que desconfiavam que a educação das classes inferiores era um facto perturbador da ordem social estabelecida, capaz, entre outras coisas, de fomentar a subversão, a instituição da escolaridade primária para todos, e a abertura da possibilidade dos adultos poderem vir a frequentar a escola, foi-se generalizando à medida em que se ia tornando evidente que os custos financeiros da medida tinham um retorno imediato em produtividade e em pacificação social, e em que se constatava que a “subversão” não mergulhava as suas raízes na instrução, mas, pura e simplesmente, na reacção contra um sistema produtivo fundado sobre uma exploração feroz do trabalho assalariado.

Por outro lado, a generalização da escolaridade apresentava vantagens muito para além das já consideradas. 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 recordar 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 (s/d) 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 (Fino, 2000).

2. Em busca de um paradigma pós-industrial

Enquanto se manteve estável o sistema produtivo, e manteve alguma estabilidade o sistema social típico da sociedade industrial, dir-se-ia que a escola pública manteve inalterados, os propósitos, as rotinas e o prestígio, este último baseado num relacionamento reconhecidamente directo com o desenvolvimento social. Essa estabilidade ter-se-á mantido, com relativamente poucos sobressaltos, até meados do século XX, quando um facto relacionado com a guerra fria, e com a corrida espacial que se iniciara, terá precipitado alguma incomodidade já latente no relacionamento entre a escola e a sociedade.

A humanidade acordou, no final da II Grande Guerra, profundamente dividida entre dois blocos político-militares e dotada de tecnologias de novo tipo, baseadas na informação e na cibernética, que iriam originar mudanças dramáticas na sua maneira de encarar o mundo, e a si própria, ao longo das décadas seguintes. A década de cinquenta, primeira do após-guerra, caracterizou-se por substancial desenvolvimento dessas tecnologias e, também, por um recrudescer da guerra fria e pelo incremento da paranóia da corrida aos armamentos nucleares, passando pela luta pela supremacia na corrida espacial, tendo a União Soviética ganho a liderança simbólica nessa disputa quando, em 1957, lançou o primeiro Sputnik, deixando atónitos os políticos norte-americanos, que não perderam tempo em responsabilizar a desadequação dos seus currículos escolares em matemática e ciência por essa ultrapassagem, exigindo reformas imediatas.

Sensivelmente por essa altura, já a questão do controlo de qualidade dos sistemas escolares apoquentava alguns teóricos da educação, sendo na segunda metade dessa década que surgiram as primeiras obras de referência propondo ferramentas “científicas” de avaliação com o formato de taxonomias dos objectivos pedagógicos (por exemplo, Bloom, 1956), ainda hoje em dia largamente citadas e utilizadas, embora nem sempre com o espírito crítico que essas ferramentas necessariamente requereriam.

O fenómeno Sputnik foi o primeiro sinal verdadeiramente dramático dos primeiros sintomas de obsolescência de uma instituição que, durante quase dois séculos, tinha cumprido capazmente a sua missão. De repente, havia a consciência aguda de que algo estava a começar a mudar, e já muito depressa, no meio que envolvia a escola. Nos anos seguintes multiplicaram-se as hostes dos que acreditavam que tudo se resolveria se melhorasse o sistema de controlo e avaliação escolar, chegando-se ao ponto de, já nos anos oitenta, se ter tornado popular um sistema burocrático de avaliação pomposamente intitulado de “pedagogia por objectivos” (uma pedagogia tem que orientar-se por um sistema de valores, não podendo resumir-se a um mero somatório de técnicas burocráticas), que ainda hoje subsiste, reconhecendo-se a sua influência alienante, nomeadamente, em algumas organizações de estágio pedagógico.

Depois da grande crise curricular que abalou os Estados Unidos, em 1957, têm-se multiplicado por todo o lado os sinais da senilidade do paradigma fabril. Enquanto na sociedade a evolução da tecnologia faz precipitar o futuro com uma aceleração cada vez mais exponencial, a escola tem continuado a ver aumentar a distância que a vem separando da realidade autêntica, que é a que se desenrola no exterior dos seus muros anquilosados. E há muito tempo que perdeu, ou viu atenuar, o vínculo que outrora teve, indiscutível, com o desenvolvimento da sociedade. Enquanto vai perdendo a guerra contra a iliteracia, batalha após batalha, de instância em instância até nem a Universidade ser já um reduto seguro, também vai perdendo de vista como tudo, no seu exterior, se modifica.

Hoje, a sociedade das tecnologias digitais, dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização das culturas locais, do genoma sequenciado, já não se compadece em esperar por uma instituição que, para prosseguir, tem que mudar de paradigma. Eu não sei se a futura escola dará lugar a uma *e-escola*, a uma *escola.com*, ou uma escola com outra designação qualquer, que esteja para além da minha imaginação momentânea. O que sei é que a escola de hoje, depois de lhe terem sido cometidas funções que têm pouco a ver com o desenvolvimento das sociedades (servir de depósito onde as famílias colocam os filhos enquanto os pais trabalham, ou de local onde os jovens vegetam o máximo possível de tempo antes de engrossarem a pressão dos que batem à porta das universidades ou do primeiro emprego), se encontra irremediavelmente ferida, e já nem é capaz de preparar para o presente, quanto mais para um futuro que nenhum visionário consegue antecipar.

Eu nem sei se o futuro precisará de qualquer tipo de educação institucionalizada, à semelhança da que temos hoje, com escolarização compulsiva, destinada a reproduzir uma cultura estandardizada e imposta aos cidadãos, todos por igual, independentemente das suas características e das suas necessidades. A Humanidade foi capaz de sobreviver milénios sem precisar de uma escola de massas, controlada pelo Estado. Talvez, no futuro, reaprenda a prosseguir sem ela.

3. Referências

Bloom, B. et al (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. 1: Cognitive Domain*. London: Longmans.

Fino, C. N. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: uma estudo no primeiro ciclo do ensino básico* (tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

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.