

Escolarização tardia: um ensino com necessidade de definições

Terezinha Maia Martincowski *
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

A situação educacional de nosso país ainda inspira muitos cuidados. Esta preocupação decorre dos altos índices de reprovação e de exclusão de alunos que não conseguem completar sequer um ciclo de escolarização ou que nem chegam a freqüentar os bancos da escola.

A UNESCO, em 1974, informou que na América Latina 20% da população de 7 a 12 anos estava fora do sistema educacional e apenas 53% da população escolarizada chegava à 4ª série (Ferreiro & Teberosky, 1986).

As informações mais recentes do IBGE — Anuário Estatístico do Brasil (1994) —, referentes ao ano de 1990, indicam que, no Brasil, ainda por volta de 18,1% da população de 15 anos e mais é analfabeta. Por outro lado, 85% das crianças entre 7 e 14 anos é escolarizada. No entanto, embora haja uma população maior freqüentando os espaços escolares, isso não é indicativo de sucesso e de progressão acadêmica. A realidade tem mostrado que muitas dessas crianças repetem várias séries, várias vezes. As informações ainda apontam que a população escolarizada, na faixa de 15 a 17 anos, cai para pouco mais de 50%, revelando um abandono dos estudos.

Embora o anuário não apresente informações separadas sobre o ensino formal regular e supletivo, é possível considerar que boa parte

dessa população que deixa a escola regular volta a procurar, em algum outro momento, por um ensino sistematizado através dos supletivos.

Dessa forma, sem perder a perspectiva preventiva que o ensino deve ter, é importante levar em conta que grande parte do contingente de alunos que ficam à margem do ensino regular continuam alimentando o sonho e também a necessidade de adquirir conhecimentos específicos.

Ao chegarem à idade adulta, esses alunos, geralmente, apresentam como característica comum o fato de se constituírem em indivíduos excluídos do sistema educativo. São pessoas que não tiveram a oportunidade de freqüentar os bancos da escola no período ideal, ou não acompanharam o ritmo, a linguagem e o programa de ensino distantes da realidade da qual têm origem. São alunos que têm uma história de entaves e fracassos.

Mas, ao contrário do que muitas pessoas e educadores concebem, os aprendizes adultos não apresentam apenas características comuns. Eles se constituem uma clientela bastante heterogênea. Apresentam diferenças quanto à faixa etária, à graduação escolar anterior, à localidade de origem, às expectativas e experiências de vida, às atividades profissionais, assim como necessidades e interesses variados para os estudos. Portanto, a orientação do ensino supletivo não deve refletir apenas a preocupação de reposição do tempo perdido, mas é necessário que ela seja adequada a uma realidade específica e diversificada.

* Professora da Pós-Graduação - Psicologia Escolar da Puccamp, Bolsista Recém Doutora - CNPq.
Endereço para correspondência: Rua Waldemar César da Silveira, 105, Swift, CEP: 13045-270, Campinas, SP.

Esses indivíduos recorrem aos supletivos como última alternativa de instrução formal e oficial, com vistas à apropriação de conhecimentos e conteúdos básicos, necessários e valorizados por uma sociedade letrada. Apresentam, também, uma elevada expectativa que pode ser constatada pela consideração e pelo valor atribuídos à escola, pela importância dada ao cumprimento dos rituais escolares como a autoridade do professor e o silêncio, pela solicitação de lições e de exercícios e pelo acatamento às regras específicas da sala de aula. Os alunos, geralmente, aceitam as tarefas solicitadas pelos professores mesmo quando o resultado da aprendizagem não é eficaz. Se por um lado essa situação indica maior crédito ao sistema do que a si mesmos, por outro, aponta, também, para a necessidade de esses alunos se apropriarem de um conhecimento em um tempo que já não tem mais a mesma dimensão que tem para a criança.

Muitos desses adultos, ao procurarem por um saber específico e sistematizado, voltam ao mesmo contexto de seu fracasso e são considerados e exigidos dentro do mesmo padrão de aluno ideal. Ao mesmo tempo que esses indivíduos são pessoas responsáveis e/ou economicamente ativas, respondendo por situações de vida e de trabalho, são também pessoas que, em situação escolar, são colocadas como dependentes e iniciantes. As perdas emocionais e motivacionais são muitas e garantidamente concorrem para a redução da qualidade da aprendizagem.

Criner (1990) aponta a forte influência, no desempenho e na qualidade da aprendizagem dos alunos adultos, de fracassos anteriores e da falta de habilidade de os professores identificarem necessidades especiais e implementarem planos de promoção positiva para os alunos. Fica evidente a necessidade de os programas de ensino para adultos investirem mais nos aspectos

de motivação do aluno, na segurança na sua capacidade de aprender e na formação de uma identidade estudantil.

Além do descrédito em suas capacidades, outros fatores concorrem para a insegurança dos alunos adultos. Da mesma forma que o ensino regular, o ensino supletivo apresenta falhas pedagógicas e metodológicas, falta de preparo do professor, programas inadequados e, como coloca Cañedo (1993), fatores ideológicos embutidos na perspectiva formativa.

A formação do professor não considera as necessidades, as dificuldades e os processos de internalização de conhecimentos dessa clientela específica. É comum os professores sentirem-se ansiosos e sem saber o que fazer diante de alunos que não apresentam o desempenho esperado por eles. Nesse momento, muitos passam a desacreditar da capacidade de seus alunos ou a procurar por metodologias que os uniformizem, com o objetivo de facilitar o trabalho pedagógico.

É preciso considerar que os adultos de escolarização tardia, ao procurarem por conhecimentos básicos, chegam com informações fragmentadas, constituídas de noções e de concepções não-integradas entre si. Esses indivíduos criam sistemas e esquemas que lhes permitem responder às necessidades sociais (Duarte, 1986; Tfouni, 1988; Luria, 1988, 1990). Além de experiências de vida diferenciadas, o aluno adulto apresenta, também, variados níveis de conhecimento sistematizado. Este fato ocorre não apenas devido à história de caminhos acadêmicos diferentes. Parece que a sociedade moderna, através de veículos de comunicação, também provê esses indivíduos de determinado saber. Entretanto, nota-se uma falta de sistematização que é propiciada, em parte, pelo processo de escolarização, que acontece de maneira lenta e gradual e no interior do universo de conhecimento de uma sociedade

letrada e urbana (Oliveira, 1987). É papel da escola considerar as experiências e os conhecimentos que o adulto já traz e procurar criar elos e ligações essenciais com o ensino sistematizado, organizando o universo de conhecimentos de forma mais significativa para esse aluno.

No nível dos programas educacionais também se nota falta de objetivos específicos, seja quanto aos conteúdos ou à própria clientela. Muitos dos programas são organizados de forma a apresentarem conteúdos ora infantilizados ora extremamente academizados, empobrecidos quanto à relação com propósitos interativos reais. Com isso o aluno adquire um conhecimento que só tem sentido dentro do próprio contexto escolar. O ensino não leva em conta que um conhecimento é ministrado dentro da escola porque é importante fora dela. A principal preocupação identificada por Fiad (1992) no contexto escolar refere-se a procedimentos de ensino que desconsideram o uso de determinados instrumentos dentro de um contexto de uso social, orientado pela própria experiência cultural.

A definição do que seja uma pessoa alfabetizada também não colabora para que o sistema educacional possa estruturar melhor seus propósitos e seus programas para essa clientela. Em 1951, uma comissão especialmente convocada pela UNESCO definiu o alfabetizado como aquele que sabe ler e escrever um bilhete simples (Nova Escola, 1990). O Anuário Estatístico do Brasil (1994), 43 anos depois, continua considerando a pessoa alfabetizada dentro dos mesmos critérios. Essa postura, seguramente, reflete interesses políticos, como o de operar com dados estatísticos indicativos do analfabetismo no país. O sistema educacional que pauta suas diretrizes em concepções cuja principal preocupação é transformar dados estatísticos não permitirá orientar a interação pedagógica para ações que privilegiem, como

argumenta Smolka (1989), quem aprende, o que, para que, como e onde aprende. Aquela concepção, na realidade, refere-se a uma alfabetização restrita que não possibilita ao sujeito apropriar-se de um instrumento cultural que lhe permita, como coloca Vygotsky (1984), organizar e controlar o seu meio e passar, assim, a regular suas próprias ações e seu pensamento.

Para muitos alunos adultos o pouco que lhes é oferecido é de extrema importância. Mallick e Norman (1994) constataram em pesquisa com adultos que, além dos benefícios profissionais, ocorrem melhorias de vida no nível pessoal. Os próprios alunos constatarem mudanças no relacionamento familiar, com os filhos, maior independência e maior possibilidade de participação social. Quanto à vida comunitária, os mesmos autores constataram que muitos alunos adultos começam a fazer parte de uma rede social caracterizada por interdependência, no qual cada membro contribui com uma série de habilidades e conhecimentos.

Outras pesquisas também têm revelado que, nos Estados Unidos, a procura de adultos por ensino sistematizado cresceu por volta de 79% nos últimos anos. Tal aumento é motivado por razões pessoais, sociais e 2/3 dos alunos apresentam interesses ocupacionais. Mudanças econômicas e tecnológicas têm transformado, eliminado e implementado novos trabalhos e funções. Nesse processo, os adultos não-escolarizados têm sido duramente pressionados para manter ou melhorar seus ofícios. Além disso, os estudos também apontam para o fenômeno de que o conhecimento em 1990 dobrava a cada 20 meses, e no ano 2000 isso ocorrerá a cada 20 semanas (Fortizzi, 1990; Williams & Strange, 1990).

Diante desses fatos é importante questionar que características devem ter os programas educacionais de forma que dêem conta das necessidades do aprendiz nesse contexto.

O ensino para adultos deve considerar a grande heterogeneidade dessa clientela, ser flexível para atender necessidades especiais, interesses variados, caminhos acadêmicos diferentes, contemplar as necessidades sociais, emocionais e profissionais desses indivíduos. Deve também investir mais em pesquisas, na formação adequada do professor, assim como discutir metodologias que permitam trabalhos alternativos e diferenciados do ensino regular.

É importante compreender que a qualidade do que é oferecido ao aluno de escolarização tardia determinará a possibilidade ou não de acesso a bens culturais, como também o lugar que ocupará como cidadão em uma sociedade letrada.

Referências Bibliográficas

- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL (1994) Ministério do Planejamento e Orçamento.
- CAÑEDO, L.B. (1993) A família, a escola e a questão educacional. *Leitura: Teoria e Prática*. Ano 12, 21: 3-9.
- CRINER, L. A. (1990) Shelf-concept development: A teacher's task. *Adult Literacy and Basic Education 14*, nº 2.
- DUARTE, N. (1986) *O ensino de matemática na educação de adultos*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986) *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FIAD, R.S. (1992) A escrita na escola e na sociedade. Estudos linguísticos *Anais do XXIº Seminário do GEL II*. Jaú.
- FORTIZZI, L.A. (1990) An assessment of the educational needs and interests of older, low-literate adults. *Adult Literacy and Basic Education 14*, nº 2.
- LURIA, A.R. (1988) Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- _____. (1990) *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- MALICKY, G.V. & NORMAN, C.A. (1996) Perceptions of adult literacy learners about themselves and their lives. *Adult Basic Education*, 6, (1): 3-20
- OLIVEIRA, M.K. (1987) O inteligente e o "estudado". Alfabetização, escolarização e competência entre adultos de baixa renda. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo 13(2): 5-14.
- REVISTA NOVA ESCOLA (1990) *Afinal, o que é alfabetizar?* 12, ago. 1990: 17.
- SMOLKA, A.L.B. (1989) *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez.
- TFOUNI, L.V. (1988) *Adultos não alfabetizados. O avesso do avesso*. Campinas: Pontes Editora
- VYGOTSKY, L.S. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WILLIAMS, R. P. & STRANGE, T. (1990) Matching Program characteristics to adult literacy learners. *Adult Literacy and Basic Education 14*, nº 2.