

O FRACASSO ESCOLAR : DÉFICT INTELECTUAL

EVA SANDRA MONTEIRO CIPOLA¹

RESUMO

Este trabalho de pesquisa abordará o fracasso escolar e procurará mostrar que ele ocorre por inúmeros fatores tais quais: orgânicos (déficit intelectual) o qual eu enfatizarei, e ambientais, (se a criança vive em um lar confuso, presenciando brigas, violência, uso de álcool, drogas, atos libidinosos), fatores que são conhecidos, mas não são considerados pelos educadores que geralmente os rotulam como alunos fracos. Na verdade o educador deveria criar condições para que a relação aluno-professor ocorresse de maneira prazerosa. Propondo também uma rápida revisão de conceitos sobre o desenvolvimento mental, colocar algumas questões sobre os aspectos orgânicos e sócio-culturais do déficit intelectual e refletir sobre os problemas que lhe são decorrentes, tais como a educação e a integração social da criança e deficientes

PALAVRAS-CHAVE: Educadores. Aprendizagem. Deficit intelectual. Alunos

ABSTRACT

This research will address school failure and will attempt to show that it occurs through innumerable factors such as: organic (intellectual deficit) which I will emphasize, and environmental (if the child lives in a confused home, witnessing fights, violence, use of alcohol, drugs, libidinous acts), factors that are known, but are not considered by educators who generally label them as weak students. In fact, the educator should create conditions for the student-teacher relationship to occur pleasantly. It also proposes a rapid review of concepts on mental development, putting some questions on the organic and socio-cultural aspects of the intellectual deficit, and reflecting on the problems arising from it, such as education and the social integration of children and the disabled

KEY WORDS: Educators. Learning. Intellectual deficit. Students

INTRODUÇÃO

¹ Coordenadora e orientadora dos cursos de Pós Graduação e MBA do UNAR .
e-mail: eva.cipola@unar.edu.br.

Este trabalho de pesquisa abordará o fracasso escolar e procurará mostrar que ele ocorre por inúmeros fatores tais quais: orgânicos (déficit intelectual) o qual eu enfatizarei, e ambientais, (se a criança vive em um lar confuso, presenciando brigas, violência, uso de álcool, drogas, atos libidinosos), fatores que são conhecidos, mas não são considerados pelos educadores que geralmente os rotulam como alunos fracos. Na verdade o educador deveria criar condições para que a relação aluno-professor ocorresse de maneira prazerosa. A escola caminha a passos lentos para minimizar as dificuldades primeiramente encontradas nos profissionais envolvidos para que possam elaborar métodos e estratégias para melhor atender as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem. A ele apenas é passada a incumbência da formação integral do educando. Entretanto é necessária a conscientização de que o desenvolvimento pleno do aluno não é função apenas do educador, mas sim de todos envolvidos no processo (a família é de total importância e também a sociedade em que se esta inserida). O objetivo deste trabalho é propor uma rápida revisão de conceitos sobre o fracasso escolar, colocar algumas questões sobre os aspectos orgânicos e pedagógicos, garantindo assim melhores e maiores condições de rendimento escolar.

O PROLETARIADO (SEGUNDO A AUTORA ANNY CORDIE, 1993)

Com a entrada do proletariado somente a burguesia freqüentava o colégio, que era pago e permitia acesso às carreiras liberais, essencialmente direito e medicina. A revolução industrial que estaria se completando, iria modificar profundamente a paisagem social, era o início do proletariado. Nessa sociedade hierarquizada que sobreviveu até o final do século XIX e o início do século XX. Cada um tinha o seu lugar definido. O analfabetismo não era visto como uma deficiência. Os que não tinham instrução podiam ter acesso aos ofícios que permitiam a eles e suas famílias viverem; tinham um lugar na sociedade, e a modéstia de seus proventos não os tornava fatalmente excluídos.

Hoje, o fracasso escolar aparece entre os problemas de nosso sistema educacional mais estudados e discutidos. Porém, o que ocorre muitas vezes é a busca pelos culpados de tal fracasso e, a partir daí, percebe-se um jogo onde ora se culpa a criança, ora a família, ora uma determinada classe social, ora todo um sistema econômico, político e social. Mas será que existe mesmo um culpado para a não-aprendizagem?

O fracasso, opondo-se ao sucesso, implica um julgamento de valor, ora esse valor é função de um ideal. Um sujeito se constrói perseguindo ideais, que se apresentam a sucessivas, que formam a trama do seu ego.

Para que uma criança aprenda, é necessário que ela tenha o desejo de aprender. Ora nada nem ninguém pode obrigar ninguém a desejar.

FATORES DESENCADEADORES DO FRACASSO ESCOLAR:

FATORES AMBIENTAIS

Quanto aos fatores ambientais, eles se relacionam mais especificamente sobre a estrutura da escola, moradia, bairro, disponibilidade de ter acesso a lugares de lazer e esporte, bem com o os diversos canais de cultura (jornais, rádios, televisão...). O fator ambiental assume característica determinante no diagnóstico do problema de aprendizagem, pois procura se elucidar qual o grau de consciência e participação que o individuo tem na classe social em que vive. “O fracasso escolar, e especialmente o fracasso em aprender a ler, é claramente, a causa da privação social posterior. Este fracasso também foi considerado como resultado da privação”(Maria Helena S. Patto, 1997)

Segundo Anny Cordie, 1993, a casos em que a família demanda a criança desde cedo que ela deve aprender, ela deve ser bem sucedida. Desde a pré-escola, alguns pais se inquietam com as performances intelectuais de seus filhos e com suas possibilidades de sucesso, querem, às vezes, fazê-los pularem o ultimo ano da pré-escola, pois um ano de avanço é sempre útil para a preparação dos concursos mais tarde. A criança percebe muito bem que ela tem de responder a uma expectativa. O sucesso é exatamente este objeto de satisfação que ela deve proporcionar aos pais. Boas notas, bons curriculuns são destinados a dar prazer. Ela pode responder docilmente a essa demanda e ter um futuro brilhante, ou, mais cedo ou tarde, sozinha diante de uma folha branca ou da tarefa a desempenhar, ela será controlada com seu próprio desejo, e a frustração e a rejeição à escola poderá surgir

Quando os pais manifestam sua decepção, sua desaprovação, sua própria cólera em vista de maiores resultados na escola, a criança pode ver nessa condenação uma retirada de amor.

Instala-se um estado depressivo cujas manifestações são frequentemente somáticas.

Ao contrário, quando os pais não se preocupam de forma alguma, quando seu desinteresse pelos resultados alcançados de seus filhos na escola é manifesto , a criança pode sentir isso como uma falta de amor.

Também à casos em que a criança vive em um lar confuso, presenciando brigas, atos libidinosos , uso de drogas, estão expostas à violência física e mental, passam fome, os pais presos, são criadas por outras pessoas sem serem seus pais, com isto, cria um bloqueio intelectual e uma vontade de não aprender.

FATORES ORGÂNICOS (DÉFICIT INTELECTUAL)

É fundamentalmente necessário distinguir o que é de ordem de deficiência em termos de dificuldades reais, ou seja de lesão orgânica devidamente instalada como causa do problema, e o que é da ordem do déficit circunstancial, em que intervém os determinantes sociais.

A interpretação da deficiência mental como sendo um fenómeno limitado à pessoa a que ela corresponde ou melhor, inerente a seu portador, leva a muitas distorções de sentido e infelizmente encaminha os atendimentos educacionais e terapêuticos aos deficientes para uma linha que tende a acentuar o carácter patológico especial e segregativo das intervenções. E segundo esse mesmo enfoque que se criam e se mantem a maior parte dos serviços em prol da promoção do deficiente mental. Por razões tais é que se chega a concluir, por exemplo, que quando uma criança fracassa na escola é nela, criança, que residem os entraves do êxito escolar. Nesse sentido a sociedade, entendida como o conjunto de instituições, e os membros ditos “normais” que a compõem, são sempre considerados como sendo, a priori, ajustados, adaptados, eficientes e o deficiente é o elemento que nela destoa, não correspondendo às suas normas e que a função dessa dissonância, precisa ser cuidado, reeducado, readaptado, reabilitado para se inserir no contexto em que vive.

Quer se trate de deficiências reais ou circunstanciais, é certo que a sociedade mantém uma renegável constancia em fazer recair sobre o deficiente inúmeros desvios e impossibilidade que ela própria possui e, além do mais, cria. Por outro lado, a perspectiva de explicação de deficiência mental que recai sobre a incapacidade orgânica suscita também uma diversificação cada vez maior, provocando um aumento considerável de suas categorizações. Ocorre que classificar um individuo nesta ou naquela categoria, seja ela educacional, social, cultural é antes de mais nada expô-lo ao perigo de ele ser reduzido a uma falta, de ter esvaziado o que pertence à sua personalidade como um todo e, sobretudo, de ter perpetuadas as suas dificuldades, inscrevendo-os numa espécie de destino predeterminado.

A Epistemologia Genética de Piaget se propõe a explicar como evolui o conhecimento de maneira geral, até atingir os patamares mais elevados de cognição; sustenta igualmente discutir as condições que permitem ao sujeito chegar ao nível de conhecimento que lhe for acessível.

O conhecimento, segundo Piaget, não está nem no sujeito, nem no objeto exclusivamente, mas é construído pela interação indissociável entre ambos. Do mesmo modo que outros sistemas vivos, a inteligência, nas suas fases iniciais de desenvolvimento, estrutura-se elaborando formas de adaptação progressivamente mais complexas, a partir do que lhe é exógeno. O ato de conhecer, assim como as ações humanas mais primárias (respirar, comer, pegar, e outros) precisam de conteúdos externos para que se efetivem. Todos implicam a necessidade e a possibilidade de trocas entre o sujeito e o meio físico, social, natural, cultural. Portanto, de tais trocas dependem a estruturação e o funcionamento dos diversos sistemas orgânicos que nos

compõem fisicamente, entre os quais a inteligência. Além de serem responsáveis pela capacidade de o ser humano conhecer, as trocas entre organismo e meio, respondem igualmente a pelo nível de compreensão do mundo a que cada indivíduo pode atingir.

No caso do déficit real, é certo que as limitações estruturais de natureza orgânica ou sensoriais provocam trocas deficitárias entre o sujeito e o meio. As conseqüências desses handicaps são notadas não somente quando o sujeito precisa agir para conhecer o mundo, mas em fases posteriores do desenvolvimento intelectual, em que o sujeito representa-o, isto é, "re-apresenta-o" em pensamento e, finalmente, no momento de sistematizar os conhecimentos adquiridos no ponto de vista lógico.

Dessa forma, o que é comum se constatar em bebês que estão impedidos ou limitados de agir por lesões quer mentais ou físicas manifestadas é que eles não conseguem no geral organizar mundo circundante do ponto de vista espaço-temporal e casual ou o fazem com muitas e irreparáveis lacunas e tem com isso comprometidas as significações atribuídas aos objetos que compõem o meio, por ausência ou precariedade de dados a seu respeito. Têm, pois, afetado desde o início o processo de construção do conhecimento.

Quanto maior o retardo do ponto de vista intelectual, maior a dificuldade de coordenar esquemas de ação conhecidos, de descobrir e criar novos, para atingir objetivos desejados, resolver situações-problema.

O comportamento dos deficientes reais indica um dinamismo intelectual que deixa a desejar e que é notado desde o uso da inteligência, no período do nascimento aos dois anos de idade aproximadamente. Considere-se a criança portadora de síndrome de Down, por exemplo, que sendo hipotônica, apresenta dificuldades no momento em que tem de colocar em ação seus movimentos para levantar um anteparo e recuperar um objeto escondido sob o mesmo. Essa incapacidade interfere na construção da idéia de que o objeto existe, independentemente de estar sob os olhos do sujeito. O fato de não conseguir tirar o anteparo com presteza e ato contínuo ao seu desaparecimento retarda o processo, na medida em que a permanência do objeto está vinculada, nessa fase, ao seu reaparecimento imediato.

A idéia de que os objetos têm existência própria é fundamental para que o primeiro degrau do conhecimento seja alcançado. À noção caminham, paralelas, outras, que permitem ao sujeito construir as categorias do real: tempo, espaço e, relações causais, todas elas deficitárias nos casos em que o sujeito não consegue interagir com o meio de forma plena e abrangente. Os alicerces da vida intelectual se consolidam no período sensório-motor e toda e qualquer perda nessa época, arrasta para as seguintes um débito que pode ser abatido, mas que jamais será totalmente sanado.

Depois dos dois anos ou pouco antes, quando as crianças chegam ao período representativo, isto é, a fase em que a inteligência se torna verbal, uma pane cada vez maior do que elas aprendem sobre o mundo em que se inserem

provem do social, ou melhor, das trocas sociais com seus pais, com adultos em geral e até mesmo com seus pares. É neste momento que a educação pela família e demais instituições de caráter educacional torna-se importante e que começam a ter influência decisiva as solicitações, as estimulações dos ambientes sócio-culturais sobre o desenvolvimento intelectual.

Assim, se uma criança não tem quem lhe faça perguntas e a quem pedir ou fornecer explicações, se não tem oportunidade de relatar suas experiências passadas e de pensar sobre as futuras, enfim, se não está habituada a estabelecer trocas intelectuais que a prepare para se adaptar às exigências de um mundo que é intermediado pela linguagem e não mais, exclusivamente pela ação, ela tem grandes possibilidades de se tornar deficiente e de ser confundida no lar, na escola, na sociedade, como sendo um deficiente real.

O déficit circunstancial, é uma realidade que pode ser encoberta se concebida apenas como uma diferença de natureza social, que marca os sujeitos oriundos de classes menos privilegiadas.

Do ponto de vista da teoria do conhecimento de Piaget, níveis intelectuais superiores e inferiores correspondem a etapas de construção da capacidade de conhecer e não têm, portanto, nenhuma conotação valorativa. Parece que ter um nível intelectual inferior é compreendido por muitos como uma condição que só atinge os que se encontram num ponto mais baixo na escala social.

INTEGRAÇÃO ESCOLAR X EDUCAÇÃO ESPECIAL

Se a qualidade das trocas com o meio distinguem e propiciam o conhecimento aos deficientes circunstanciais, as classes e escolas especiais parecem ser contra indicadas. O que falta fundamentalmente a esses alunos é a elevação do nível de trocas que estão acostumados a estabelecer para patamares intelectuais que precisam ser atingidos na idade escolar, ou seja, para o nível simbólico. Em outras palavras, esses ambientes educacionais não são, em geral, propícios para que os alunos que só conseguiram atingir o nível empírico de conhecimento possam ultrapassar esse limite e processá-lo conceitualmente.

A escola elementar espera que os alunos que nela adentram estejam em condições de realizar trocas intelectuais simbólicas.

O contato com alunos que conseguiram atingir níveis de compreensão impele naturalmente os deficientes circunstanciais a refletirem sobre o que fazem, a perceber que uma expectativa vivida pode ser projetada em pensamento, reorganizada e relacionada a outras vivências e traduzida em outras linguagens a da escrita, da matemática.

PROCESSOS E FINS EDUCACIONAIS

O desenvolvimento das habilidades, talentos pessoais, papéis sociais, conforme a cultura, a idade o gênero dos deficientes mentais passou a ser enfatizado em todos os serviços de apoio mais atualizados, inclusive os escolares.

Nas deficiências motoras ou sensoriais, a autonomia é conseguida por meio de habilidades alternativas, que possibilitem aos deficientes uma adaptação conveniente as tarefas essenciais. Na deficiência mental, a autonomia tem muitas variações e na maior parte das escolas, os programa de ensino não tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia intelectual, nem mesmo quando se trata de alunos normais.

Pesquisas piagetianas na área da deficiência mental confirmam a identidade estrutural do desenvolvimento intelectual de normais e deficientes mentais e sugerem igualmente o estudo das condições mais favoráveis de se estimular os deficientes e aplicarem seus conhecimentos, com vistas a uma adaptação crescente à realidade.

Esses estudos fundamentam propostas arrojadas e inovadoras de educação inclusiva de deficientes mentais que prescrevem entre outras ações, a fusão do ensino regular com o especial. A questão não é mais saber se os alunos deficientes mentais necessitam de programas e serviços educacionais especiais, diferentes, mas se a classificação e destinação dessas pessoas a um sistema escolar específico trazem benefícios ao desenvolvimento de sua escolarização.

As concepções de deficiência mental, ora vigentes, implicam a adoção de novos paradigmas educacionais. Existem mudanças que atingem particularmente as propostas escolares ora seus processos e fins educacionais.

A autonomia, nas deficiências motoras ou sensoriais, é constituída de habilidades alternativas que, dada as incapacidades das pessoas, permitem uma adaptação conveniente às tarefas essenciais. Na deficiência mental, a autonomia reveste-se de outras significações e o ensino escolar não visa a desenvolver a autonomia intelectual, nem mesmo quando se trata de alunos normais.

Um grande entrave de pessoa com deficiência mental, na conquista de sua autonomia no meio escolar, provém da percepção negativa que ela tem de sim mesma.

As pessoas com dificuldades de aprendizagem também ficam bloqueadas na escola e esses bloqueios lhe parecem intransponíveis. O aspecto afetivo do processo cognitivo emerge nesses casos e enquanto o problema continua presente e a auto-imagem permanece negativa, os sujeitos tendem a aprofundar suas dificuldades, podendo até tornarem-se crônicas.

O papel do professor é fundamental no sentido de prover o meio escolar dessas condições e difere das condutas do psicólogo ao solicitar e mediar o exercício das funções cognitivas, porque a intervenção pedagógica acontece em um contexto interacional de coletividade e tem uma vocação específica, sem fins individualizados e terapêuticos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Revisão da literatura com vistas a contextualizar e fundamentar o tema, o problema de pesquisa e os objetivos a serem trabalhados. E utilizada uma seqüência informativa (clareza e relevância) e uma seqüência argumentativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente que o déficit real se refere ao que Piaget designou como “ construção mental inacabada”, visto que seus portadores não conseguem, irremediavelmente, atingir o nível superior do conhecimento e que o déficit circunstancial pode redundar nas mesmas conseqüências, caso não seja regulado em tempo hábil o suficiente para impedir que o retardo se estabilize para sempre. Para o primeiro tipo de deficiência, portanto, as intervenções de caráter pedagógico são limitadas e não tem, como no segundo, uma finalidade curativa.

É preciso contudo, reconhecer que, até então, a pesquisa e o desenvolvimento pedagógico e psicológico não tem chegado até os professores, os quais se sentem com razão, inseguros e despreparados ao se defrontarem com o fracasso escolar e com as alternativas modernas para combatê-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **A Memória: como os estudos sobre o funcionamento da mente nos ajudam a melhorá-la.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

AQUINO, Julio Groppa; org. **Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e praticas.** 4ª ed. São Paulo: Summus, 1997

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar: Um olhar psicopedagógico.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORDIE, Anny. **Os atrasos não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1998

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar.** 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PERRUNOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso.** 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: Das intenções a ação.** Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990. 115 p. (universidade hoje).

SANSEVERINO, Marilda M. **Meu filho vai mal à escola. Por que, o tempo, o lugar e o olhar da psicopegagogia.** 2ª ed. Arte & Ciências, 2003. vol. 26.