

FRACASSO ESCOLAR E A CRÍTICA À TEORIA DA CARÊNCIA CULTURAL: UMA DISCUSSÃO SEGUNDO A ÓTICA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Lázaro César da Silva ¹
Rafael Alves de Araújo ²
Renally Lima Santana ³
Thamires Silva Farias ⁴
Blenda Carine Dantas de Medeiros ⁵

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir o fenômeno rotulado por fracasso escolar, utilizando como referencial os estudos críticos acerca da Teoria da Carência Cultural e a Psicologia Histórico-Cultural. Parte-se do princípio de que o aluno oriundo de uma família pobre é um sujeito detentor de cultura tanto quanto um indivíduo de uma classe mais elevada, porém reconhece-se que existe uma associação histórica na qual a criança pobre, ao ser rotulada como carente, estará fadado ao fracasso escolar. Baseado nos aportes de Vigotski, compreende-se que a cultura e o envolvimento do sujeito com seu ambiente externo são fundamentais para o desenvolvimento humano. Primeiramente, este ensaio enfatiza o que se entende pela Teoria da Carência Cultural, com as necessárias críticas à sua associação com fatores referentes ao fracasso e à evasão escolar. Em seguida, são enfatizadas concepções de educação, interação com o meio, relação professor-aluno e desenvolvimento segundo a teoria de Vigotski. Por fim, esta produção vai articular as contradições existentes entre os dois campos de estudo. Observou-se que a associação comum entre classe, cultura e fracasso escolar pode ser contraposta pelo viés histórico-cultural, pois todos estamos inseridos em uma cultura, sem sobreposições, e as experiências culturais e sociais são fundamentais para o desenvolvimento humano e educacional.

Palavras-chave: Fracasso Escolar, Carência Cultural, Psicologia Histórico-Cultural, Educação.

INTRODUÇÃO

Decorrente de um processo de luta histórica, todos os sujeitos de uma sociedade, independentes de suas divergências e crenças, devem ter a garantia do acesso básico ao

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, lazarocezar.pedago@gmail.com;

² Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, rafaalves9703@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, renally9806@gmail.com;

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, thami.fariass09@gmail.com;

⁵ Professora orientadora: Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI/UFRN, blendamedeiros@nei.ufrn.br.

lazer, à segurança, à saúde e também à educação, segundo os direitos humanos. Nesse espectro e por conhecimento universal, existem fatores que impedem a real concretização desses direitos, podendo ser pelo descaso por parte de uma ordem superior, no não acolhimento e preocupação com o próximo. No recorte educacional, também existem problemáticas que carecem de soluções para a sua real efetivação satisfatória tão quanto os demais direitos.

O adentrar e o permanecer na escola são fatores presentes no sistema operacional da educação, cuja metodologia em geral replica os interesses de uma classe dominante, perceptível na separação entre privatização do ensino e sua oferta pública. Todavia, em ambos os modelos, se perpetua e predomina o conceito de educação bancária, segundo o qual é responsabilidade do docente depositar conteúdos estruturados, logo, prontos, para o receptor passivo, nesse momento, o aluno, sem questionamento (FREIRE, 2019). Ignorar a realidade da sala de aula é repreender a liberdade e voz do alunado, é manter-se como um dos incontáveis obstáculos que levam ao fracasso escolar, à evasão escolar.

O olhar mais preocupativo do fenômeno rotulado por fracasso escolar ganhou força e debate no Brasil a partir das décadas de 1960 e 70, principalmente na análise da situação da educação pública, quando comparada sistematicamente com a privada. Evidenciou-se uma discrepância no rendimento escolar e nas elevadas taxas de reprovação, sobretudo dos indivíduos que frequentavam o ensino do primeiro grau, findando em sua saída do espaço educacional (PATTO, 1988).

Uma vez que se direcionou os maus resultados dos rendimentos nas escolas para culpabilização das crianças pobres, ao relatar que as mesmas possuíam certas carências culturais para a fixação na sala de aula, o processo das políticas educacionais foi o de fomentar uma educação compensatória para sanar os citados pontos (KRAMER, 1982).

A educação compensatória, direcionada às crianças de zero a seis anos de idade em educação pré-escolar se propunha à compensação das “carências culturais” associadas às crianças das classes sociais dominadas, ao lhes ofertar conteúdos programáticos tidos por culturalmente valiosos. A criança pobre, compreendida como o estudante sem ou de baixa cultura, precisaria passar por esse formato educacional em uma tentativa de se igualar aos demais alunos, pois acreditava-se que essa proposta pré-escolar conseguiria superar a barreira da desigualdade, tornando todas as crianças ricas de saberes e sapiências (KRAMER, 1982). Cabe antecipar, por sua vez, que essa lógica

desconsiderava os saberes construídos por essas crianças pobres, valorizando como cultura apenas o conhecimento científico e o das classes dominantes.

Desse modo, o referente ensaio tem como objetivo expor a ideologia problemática em torno do tema da carência cultural e de seus respaldos no fracasso escolar, partindo do pressuposto da Psicologia Histórico-Cultural, articulando as ideias e aportes de Lev Vigostki como uma possível abordagem na compreensão desse fenômeno. No primeiro momento, será discutida a relação existente entre os atos de ensinar e aprender na escola pública, ligados a uma suposta deficiência cultural, tendo por base os estudos críticos acerca da teoria da carência cultural. No segundo momento, o texto encaminhará para o debate, segundo a ótica vigotskiana, sobre como esses déficits podem ser entendidos e evitados. A metodologia do projeto se baseia em uma revisão bibliográfica, a partir do levantamento de textos para a construção de uma perspectiva acerca da temática.

Cabe ressaltar que Vigotski foi um renomado estudioso da Psicologia da Educação, ao expor que o desenvolvimento humano está ligado diretamente também com as relações dos indivíduos em seu ambiente externo. Assim, não apenas o aspecto biológico do sistema humano o transforma, mas o entrosamento com a sua própria cultura modifica suas estruturas. Na relação mestre e aprendiz, compreende a importância de se debater a realidade dos estudantes em sala, visto que o docente necessita da consciência daquele conteúdo para disponibilizar um ambiente que possibilite uma aprendizagem significativa, envolvendo a teoria com suas práticas e vivências (VIGOTSKI, 2010).

É de suma importância falar sobre os meios abordados acima, encontrados no passado, porém ainda fortes na atualidade, ao nos depararmos com o processo de medicalização da educação, por exemplo: um sujeito é diagnosticado com uma patologia, em seguida um profissional recomenda o uso de medicamentos devido algum problema relatado por parte docente que corrobore o diagnóstico, articulando-o ao não rendimento escolar do aluno. Essa ação ainda é bastante presente na realidade educacional, porém cabe um olhar crítico e alguns questionamentos: não são os acontecimentos anteriores que reverberam hoje nessa medicalização? Não são as metodologias arcaicas que não entendem os participantes da sala de aula e o relatam como problema ou sujeito enfermo? Não são as instituições de ensino as verdadeiras perpetuadoras dessa sobreposição de crianças ricas e pobres? Todas são perguntas que buscam muitos estudos aprofundados e com poucas respostas objetivas.

METODOLOGIA

Este ensaio busca articular aportes teóricos de Lev Vigotski em uma compreensão mais aprofundada sobre o fenômeno do fracasso escolar, com as devidas críticas à teoria da carência cultural que predominou por décadas nos estudos acerca do tema. Desse modo, o trabalho conta inicialmente com uma pesquisa exploratória em sites acadêmicos, no intuito de levantar dados e informações sobre os assuntos propostos dentro da temática para compreensão mais abrangente do fenômeno. No outro momento, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, aponta de forma articulada as contribuições já postas por outros autores, com uma outra análise (SEVERINO, 2007).

Para isso, foram reunidos capítulo de livros, artigos e trabalhos acadêmicos como bases para a escrita e também para o entendimento das teorias almeçadas para discussão ao longo do texto aqui proposto.

CARÊNCIA CULTURAL E SEU REFLEXO NO FRACASSO ESCOLAR

A educação, em todo contexto delimitado temporalmente, exerce consigo suas funcionalidades e objetivos, modelando os indivíduos segundo os interesses de uma classe dominante, transformando-os em seus fiéis trabalhadores. No mundo capitalista vivido nos dias de hoje esse contexto se torna ainda mais forte, de modo que as pessoas da elite possuem uma formação completamente distinta da classe dos proletariados, destinando-se a esta, em geral, uma educação tecnicista e mecanizada. A educação, fundamental para a libertação das amarras dos opressores, ao manter essa lógica dominante condiciona cada vez mais os oprimidos a aceitarem a sua situação e a não se rebelarem (FREIRE, 2019). Essas visões hierarquizadas acerca do mundo são encontradas no modelo educacional brasileiro.

Desde o início do século XX, com as propostas dos escolanovistas e a elaboração do primeiro manifesto da educação, intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, debatia-se sobre uma necessária instrução pública, determinando ao Estado, enquanto nação, a responsabilidade por esse espaço. O documento elencou os seguintes objetivos do ensino: laicidade, um local livre de influências religiosas; gratuidade, o não pagamento pelo acesso à educação; obrigatoriedade, os alunos precisam passar um tempo mínimo na escola para sua formação; universalidade, o ensino deveria ser para todos;

ensino dual, sem separação de classes para homens e mulheres (VIDAL, 2013). No entanto, nos anos posteriores, a ideologia do manifesto não chegou com totalidade à população e a anomia na educação ganhou força, em conjunto com a diferença de capital.

O elo entre educação e poder se escancarou no final da década de 1930, com um Brasil ainda de origem agroexportadora, e até meados da década de 1970, com um país mais capitalista e industrializado, mas ainda dependente de outras potências. Nesse período, observavam-se altos índices de reprovação dos discentes, principalmente das famílias pobres, logo, estudantes do ensino público. A grande resposta dos estudos da época advinha da teoria da carência cultural, surgida nos Estados Unidos da América, a qual alegava que o ambiente familiar de extrema pobreza, a partir da ótica do que se entende por lugar pobre e determinante, era deficiente de estímulos sensoriais satisfatórios, de boas interações verbais e também da ausência da preocupação dos pais com seus filhos, em relação afetiva e de importância com o futuro (PATTO, 1992).

Mediante um mundo capitalizado e de separação entre classes, fortemente se firmou a ideologia de que pessoas oriundas de ambientes menos abastados tenderiam a uma ausência natural de cultura, a uma patologia social. Esses novos insumos sociais legitimaram as políticas educacionais da época, que instauraram uma educação compensatória para igualar a realidade da infância pobre com a rica. Levava-se em consideração que as deficiências encontradas nas crianças consideradas desvalidas ou pobres, as quais acarretariam seu fracasso escolar nos anos iniciais do processo de escolarização, poderiam ser solucionadas por uma preparação antecipada quanto aos conteúdos programáticos das escolas (KRAMER, 1982).

A elaboração de um único modelo de educação para essas crianças, nos moldes da contemporaneidade, adentra na noção de que existe apenas um padrão de infância, o mais adequado e o de maior sucesso na sociedade: o das elites. Os programas compensatórios das escolas buscavam um objetivo em comum de constituir “uma forma de sobrepor as barreiras existentes entre as classes sociais” (KRAMER, 1982, p. 55). A função desse ensino era de reestruturar a hierarquização da sociedade, alegando a necessidade da existência da semelhança cognitiva entre pares – em um padrão socialmente definido –, além dos processos metodológicos da própria escola, atribuindo-lhe o papel de solucionador dos fatores que levam ao fracasso da criança pobre.

A carência cultural, então, pode ser entendida como semelhante a uma desvantagem entre sujeitos, “como um atraso intelectual, ora como distorção emocional,

provocados ambos por ambientes privados de estímulo ou por ambientes com estimulação excessiva e desorganizada” (KRAMER, 1982, p. 56). Esse pressuposto condiciona o indivíduo na relação objetiva e direta de que seu desenvolvimento com suas origens socioeconômicas, sendo essa uma das razões para a sua reprovação e consequente evasão. A criança pobre e sem acesso à cultura dominante estaria em um movimento cíclico de eterno fracasso escolar.

Os estudos a cerca desse fenômeno foram aprofundados a partir da década de 1960, porém há relatos do final da década de 1940 de estudos com um olhar voltado para o ensino elementar e suas diversas problemáticas. O fracasso escolar transita entre as ordens políticas com embasamentos nas pesquisas educacionais e o rendimento do discente em sala, notoriamente do rendimento do aluno do ensino básico em escola pública (PATTO, 1988). Direciona, pois, as concepções do fracasso escolar para alguns aspectos evidenciados pela pesquisa educacional, as quais vale salientar.

Inicialmente, o fracasso escolar pode ser debatido na ótica de análise do discente detentor de problemas psíquicos em conjunto com seus responsáveis, concepção que se aproxima da discussão até então realizada sobre a carência cultural. Sob essa ótica, a infância de um sujeito de classe mais pobre, por um determinismo social e pela vivência com seus responsáveis também pouco abastados, criaria um sujeito disfuncional para o sucesso (ANGELUCCI *et al*, 2004).

Outra problemática está em culpar o corpo docente das escolas. Por uma falha na formação contínua, pelo manuseio de uma técnica de ensino inadequada e pelo não domínio total do saber, o fenômeno respalda no professor e alguns vieses no estudo da temática acabam por culpabilizá-lo isoladamente. A hipótese para os obstáculos encontra-se no motivo de que o mestre compreende a formação de um modelo ideal de criança, todavia, não sabe lidar com a realidade da criança pobre (ANGELUCCI *et al*, 2004).

Mais um tópico do fracasso escolar está no viés institucional, uma vez que a escola acaba replicando as formas estruturadas e hierarquizadas da sociedade. Dentro do ambiente escolar, podem ser priorizadas ou valorizadas relações de poder, dependência e punição, além disso, pode-se tomar como postura um posicionamento excludente dos discentes. Por fim, o fracasso escolar está ligado as relações de poder, nas quais são silenciadas as vozes dos discentes mais pobres devido a uma cultura impregnada na sociedade e na comunidade escolar, em que o mais importante é aprender os ensinamentos

da classe dominante, desvinculando-os da cultura popular e do que o estudante reconhece como sua própria cultura (ANGELUCCI *et al*, 2004).

Em todas as situações relatadas acima, ocorre um discurso fraturado e um mover de culpa: ora do discente, ora do docente, ora da escola e ora da cultura (PATTO, 1988). Nunca se enxerga a problemática como um todo, mas como uma especificidade que precisasse de medidas pontuais para o fim do fracasso escolar. A título de exemplo, uma dessas medidas para responder a não absorção dos conteúdos e por reverberar no seu fracasso escolar, está na medicalização dos sujeitos. Muito utilizado no século XX, a medicalização, após a patologização da educação, chega literalmente em formato de um determinado diagnóstico próprio do indivíduo, transformado mais tarde em condições gerais de um certo problema, podendo ser associado para com demais pessoas da sociedade por identificação ou também pelo rótulo da mesma patologia por parte médica (SCARIN; SOUZA, 2020).

Na educação, uma criança com atitudes que não façam jus a lógica do lado técnico das escolas e não tenham processos de aprendizagens como as demais são ditas por problemáticas e um dos caminhos mais utilizados para justificar as ações é o do diagnóstico. Como, em geral, a escola não se constitui um espaço aberto à liberdade de expressão, esse ambiente se torna muito suscetível a ceder a esses processos de diagnóstico sem antes entender a realidade do estudante (SCARIN; SOUZA, 2020).

Nesse exemplo, não se está descartando ou desvalorizando o auxílio por parte dos medicamentos, que em alguns casos são necessários e tendem a melhorar a permanência do aluno nas escolas. Contudo, debate-se sobre a prevalência dos diagnósticos nas instituições de ensino, levando-as a ignorarem os sujeitos como de fato o são, sem a necessidade de padronizar os estudantes “pobres” em “ricos”, visto que todos são diferentes e com suas próprias culturas.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Vigotski, em seus estudos na área da psicologia, aponta as funções psicológicas superiores como formações humanas que se estruturam a partir das suas funções elementares, ou seja, biológicas, à medida que o sujeito se relaciona com o meio e incorpora a cultura, alterando o meio e sendo por ele alterado (OLIVEIRA, 1997). Atribuindo uma importância ao social no processo de formação humana, o autor considera

que por meio da cultura, os seres humanos acessam os elementos da organização social para formarem os seus elementos individuais.

Assim, na relação do sujeito com o seu ambiente, considera-se que os instrumentos culturais detêm uma base objetiva, mas são aperfeiçoados ao longo do tempo, à medida que são incorporadas pelos sujeitos. Por exemplo, a cultura serve como um instrumento para observação humana através da escrita e da matemática, sendo esses elementos primordiais para evolução humana (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2010).

Para Vigotski, o ser humano é social por sua natureza. Nos seus estudos, amplia esse aspecto a partir da teoria histórico-cultural, ressaltando que todo sujeito possui potencialidade e capacidade infinita de aprendizagem, em contraposição a teorias que afirmavam ser essa potencialidade um presente divino (MELLO, 2014). Dessa forma, a educação assume uma posição muito importante pois é através dela e da cultura que se constituem aptidões humanas. Se faz indispensável que sejam disponibilizados, na educação, meios e ferramentas que possibilitem a criação dessas aptidões para o livre acesso das crianças à cultura historicamente acumulada pela sociedade.

Ou seja, quanto mais a criança assimila a cultura do seu meio social, mais ela vai constituindo experiências próximas às outras pessoas com quem interage, influenciando a formação de sua própria personalidade. Assim, tem-se como resultado o desenvolvimento decorrente de seu processo de aprendizagem social (MELLO, 2014).

Em associação à temática deste ensaio, observando-se que os números de evasão escolar e reprovação nas escolas vem aumentando, podemos dizer que um dos motivos para isso é o fato de o sistema escolar afastar as vivências da criança do seu processo de aprendizagem nesse espaço, distanciando-se de sua cultura. Como vimos anteriormente, há uma tendência à culpabilização da criança por não ter aprendido determinado assunto, sem serem levados em conta outros aspectos inerentes ao fenômeno do fracasso escolar. Estudos como o de Tuleski e Eidt (2007), à luz da Psicologia Histórico-Cultural, nos fazem refletir que atividades de leitura e escrita, em um modelo tradicional que desconsidera as vivências infantis, é mecânica e sem significado para as crianças.

Um equívoco presente no âmbito educacional é a associação, em muitos casos sem uma análise detalhada, das dificuldades de aprendizagem com transtornos ou distúrbio. Porém, faz-se necessário um enxergar mais amplo e desmistificar a ideia de concentrar todos os obstáculos encontrados na escola com distúrbios, para se entender como o processo de escolarização. Cabe destacar que se deve entender a criança como

um ser individual que está posta em um espaço sociocultural. Logo, é crucial que as escolas levem em conta a sua cultura, na relação com a possibilidade de distúrbio e demais aspectos das dificuldades elencadas (TULESKI, EIDT, 2007).

Os educadores têm a incumbência de apoderar-se das aptidões que foram criadas pelos homens com a finalidade das crianças aprenderem, observando quais os pontos da cultura se fazem necessários para que as mesmas assimilem e consigam em seu processo educativo e social, desenvolver o máximo de aptidões possíveis e que comprove maneiras diferentes de adquirir esse objetivo, uma vez que sem o compartilhamento da cultura não é possível a sua realização significativa (MELLO, 2014).

Vigotski, ao afirmar que “o próprio aluno se educa” (VIGOTSKI, p. 448, 2010), dialoga na visão educacional, a proposta do professor atuar com processos de mediação entre o aluno e o conhecimento, servindo como uma ponte nessa relação de participação ativa do discente na construção do seu saber, se educando. Dessa forma, é designado ao professor o papel de orientar os assuntos em sala na relação com o meio social, sendo esse um elemento de destaque na educação no viés vigotskiano.

Apesar das críticas destacadas à escolarização como um processo mecânico e estruturado, ignorando a vivência do seu alunado, até os dias de hoje muitos estudantes ainda estão dependentes de seus mestres. Faz-se necessário repensar o papel docente, assumir um papel de mediação da educação que respeite a cultura prévia do estudante e o aproxime aos conhecimentos científicos sistematizados na educação, com a finalidade do aluno se sentir representado naquilo que vem construindo em seu desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos estudos de Vigotski, compreendemos que o ser humano se forma em contato com a sociedade, e que os processos de ensino e aprendizagem também se constituem dentro das interações que vão se dando nos diversos contextos sociais. Pensando o desenvolvimento infantil, Vigotski define duas etapas desse processo como o desenvolvimento proximal e o real. O desenvolvimento real diz respeito aquilo que a criança é capaz de realizar autonomamente, enquanto o desenvolvimento proximal se refere ao conhecimento em construção pela criança, para o qual ela necessita algum instrumento para auxiliá-la ou da ajuda de uma pessoa mais experiente.

Ao estudar as formas tradicionais da avaliação do desenvolvimento, Vigotski percebeu que o foco se dava em geral no que a criança era capaz de fazer sozinha, sem a ajuda de outros, o que levava a uma avaliação do nível já alcançado de saberes dessa criança. Contudo, ao demonstrar que existem conhecimentos e habilidades em construção, processos de desenvolvimento que a criança é capaz de executar com a ajuda de um parceiro mais experiente, Vigotski defende que não se deve avaliar somente o desenvolvimento real, mas o conhecimento que está sendo internalizado pela criança, visto que se constituirá, posteriormente, como seu desenvolvimento real (MELLO, 2014).

Assim, o professor não deve ser encarado pelo aluno como a única fonte de conhecimentos, pois todas as interações podem promover aprendizagem. Ao propiciar espaços de interação da turma, o aluno menos experiente é auxiliado também pelo que já é mais desenvolvido, realizando tarefas que não conseguiria sozinho, ao tempo em que o mais experiente sistematiza e aperfeiçoa suas habilidades ao ajudar o colega.

Tanto o professor como o aluno mais experiente atuam na zona de desenvolvimento proximal do outro. Assim, o professor deve estar atento para o que os alunos podem fazer sozinhos ou o que devem trabalhar em grupos para um melhor desenvolvimento. A relação professor-aluno se torna determinante no processo educacional, já que o docente deve ofertar espaços de interação com os alunos.

Faz-se essencial, pois, a revisão de metodologias e pressupostos pedagógicos para que os padrões de ensino venham favorecer ao educando uma possível transformação no seu arcabouço cultural, ampliando-lhe o acesso à cultura para exercer sua cidadania sem desconsiderar seus conhecimentos prévios. Para romper com a lógica do fracasso e abandono escolar, faz-se necessário considerar como válidos os conhecimentos adquiridos fora da escola e inclui-los nesse espaço, de modo que a escola (re)conheça a linguagem e a realidade desses estudantes, uma vez que o “extraclasse”, constituído pela realidade do discente, também fomenta seu desenvolvimento. Ressalta-se, portanto, que a problemática da evasão escolar é uma realidade da educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio evidencia que a teoria da carência cultural limita as questões que compõem o fenômeno do fracasso escolar e desconsidera que há uma estrutura curricular e educacional desigual entre os sujeitos de uma mesma sociedade. A cultura de todos os

indivíduos, pela visão vigotskiana, é fator primordial no desenvolvimento humano, justamente pela troca de saberes que o ambiente exterior fornece.

É perceptível como fenômenos históricos interferem na época atual. A educação ainda possui adversidades. Uma concepção que vem transpassando historicamente é a segregação por classes, que se diferenciam por alguns critérios, entre eles o capital. Sob essa perspectiva, o estudante de uma escola predominantemente pobre é visto como um ser destinado ao insucesso, que foi determinado pelo social e convívio com o seu meio. Entretanto, o problema está nas instituições sociais, de um modo amplo e envolvendo diversas esferas, que acabam reproduzindo as instruções da classe dominante, suprimindo a cultura da classe dita como dominada e deslegitimando a sua própria cultura.

Vigotski afirma que o ser humano nasce com potencialidades ilimitadas para aprendizagem. A educação escolar, unida aos saberes adquiridos no ambiente exterior à escola, tem a função primordial de ampliar o acesso da criança à cultura, para obter um conhecimento em seu processo de aprendizagem que lhe potencialize seu desenvolvimento, de modo que a própria cultura proporcione experiências que auxiliam na sua formação humana e de sua personalidade.

Diversas instituições de ensino rotulam os estudantes com algum distúrbio respaldando na aprendizagem, sem antes obter a certeza deste problema psicológico, torna-se fundamental que esta ideia de rotulação seja extinta do ambiente educacional, sendo a lógica do diagnóstico utilizada apenas nos casos em que há comprovadamente um distúrbio. Deve prevalecer a compreensão de que somos seres individuais e únicos, que obtêm conhecimento de diversas maneiras, inseridos em espaços socioculturais e detentores de potencialidades tanto quanto dificuldades de aprendizagem.

O docente tem um papel relevante no processo de aprendizagem desses estudantes, tornando-se mediador desse conhecimento, descartando a posição de único esclarecedor do saber, de acordo com a teoria histórico-cultural, e aproximando o discente da sua cultura e de uma educação significativa.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, p. 54-62, ago. 1982.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp. 2004.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. Brasil: Scipione. 1997.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**. São Paulo, p. 107-112. 1992.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, p. 72-77, maio. 1988.

SCARIN, A. C. C. F. S.; SOUZA, M. P. R. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia escolar e educacional**. São Paulo, v. 24. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os Distúrbios de Aprendizagem a Partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**. Maringá, vol. 12, n. 3, set./dec. 2007.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Wmf Martins Fontes. São Paulo, p. 445-464. 2010.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Cone. São Paulo, vol. 11. 2010.