



Artigo de Revisão

Impacto da vulnerabilidade social no processo escolar: contribuições da psicologia escolar

The impact of social vulnerability on the school process: contributions of school psychology

Amanda Cristina Cruz, Andressa Maria Sousa, Esther Amaral, Nicolly Tillmann, Cláudia Santos.

Afiliação 1: Curso de Psicologia, Centro Universitário Evangélico de Goianésia (UNIEGO), Goianésia, Brasil
Autor correspondente: claudiadt@gmail.com

Resumo

A vulnerabilidade social, compreendida como a exposição de indivíduos e grupos a situações de risco decorrentes da pobreza, da exclusão e da fragilidade dos vínculos, incide de modo expressivo sobre a trajetória escolar de crianças e adolescentes. Este estudo teve por objetivo analisar os impactos da vulnerabilidade social no processo escolar, examinando suas influências no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes e discutindo o papel da Psicologia Escolar e Educacional. Realizou-se revisão integrativa da literatura nas bases SciELO, PePSIC, PubMed, Web of Science e Portal de Periódicos CAPES, com descritores em português e inglês, priorizando meta-análises, revisões sistemáticas e estudos empíricos das duas últimas décadas. Os resultados indicam que o nível socioeconômico mantém associação consistente com o desempenho acadêmico e com o desenvolvimento das funções executivas, mediado por mecanismos de estresse crônico; que as experiências adversas na infância, a insegurança alimentar e a violência elevam o risco de sofrimento psíquico e de baixo rendimento; e que a leitura crítica da produção do fracasso escolar recusa a responsabilização individual do aluno pobre. Evidencia-se, ainda, que intervenções socioemocionais e a atuação institucional da Psicologia Escolar figuram como fatores de proteção associados a melhores desfechos. Conclui-se que os impactos da vulnerabilidade social não podem ser reduzidos a características individuais, exigindo políticas públicas intersetoriais, práticas pedagógicas inclusivas e uma Psicologia Escolar comprometida com o acolhimento, a escuta e a transformação das condições que produzem exclusão.

Palavras-chave: Vulnerabilidade social; Fatores socioeconômicos; Psicologia educacional; Baixo rendimento escolar; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A educação desempenha papel fundamental no desenvolvimento humano e social, sendo frequentemente compreendida como instrumento de transformação da realidade e de promoção da cidadania. Freire (1996) sublinha o papel social e político da educação na formação crítica dos indivíduos e na construção da autonomia, e Vygotsky (1978) destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais estabelecidas ao longo do processo de aprendizagem. Sob essa perspectiva, o aprender não é fenômeno estritamente individual, mas atravessado pelas experiências e pelos contextos em que o sujeito está inserido, o que confere às condições sociais de vida um peso decisivo sobre a trajetória escolar.

A esse respeito, a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano demonstra que o desenvolvimento não acontece de forma isolada, mas é continuamente influenciado pelos contextos familiares, escolares, comunitários e sociais nos quais o sujeito se insere (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Quando esses contextos são marcados pela instabilidade, pela privação e pela ausência de suporte, os efeitos sobre o desenvolvimento fazem-se sentir de maneira profunda. No Brasil, um dos países mais desiguais do mundo, essas condições atingem parcela expressiva dos estudantes: as desigualdades sociais tendem a reproduzir-se no espaço escolar, favorecendo diferentes formas de exclusão educacional (Bourdieu & Passeron, 2014; Ribeiro & Vóvio, 2017). Não por acaso, a evasão escolar permanece um problema persistente na educação básica brasileira, ainda que indicadores de fluxo tenham apresentado melhoras em anos recentes (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2020).

A vulnerabilidade social, entendida como a exposição de indivíduos e grupos a situações de risco decorrentes da pobreza, da exclusão e da fragilidade dos vínculos familiares e comunitários, produz efeitos concretos sobre o desenvolvimento infantil e juvenil, que chegam à escola na forma de comportamentos, bloqueios emocionais e dificuldades de aprendizagem (Poletto & Koller, 2008). Apesar da relevância do tema, boa parte da produção tende a descrever esses impactos de modo genérico ou a individualizar o fracasso escolar, sem articular criticamente a evidência empírica internacional sobre pobreza e desenvolvimento com a tradição brasileira da Psicologia Escolar. Diante dessa lacuna, o presente estudo tem por objetivo analisar os impactos da vulnerabilidade social no processo escolar, examinando suas influências no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes e refletindo sobre o papel da Psicologia Escolar e Educacional na construção de práticas de acolhimento, inclusão e suporte.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, adequada por reunir evidências de diferentes delineamentos metanálises, revisões sistemáticas, estudos empíricos e ensaios teóricos em torno da questão norteadora: de que maneira a vulnerabilidade social impacta o processo escolar de crianças e adolescentes e como a Psicologia Escolar pode contribuir diante dessas demandas? A abordagem qualitativa justifica-se por permitir a compreensão aprofundada de significados e relações presentes no fenômeno estudado (Minayo, 2014).

A busca foi realizada nas bases SciELO, PePSIC, PubMed/MEDLINE, Web of Science e Portal de Periódicos CAPES. Utilizaram-se descritores em português e inglês, combinados pelos operadores booleanos AND e OR, entre eles: vulnerabilidade social, pobreza, fracasso escolar, psicologia escolar e desigualdade; e *social vulnerability*, *socioeconomic status*, *adverse childhood experiences*, *executive function* e *academic achievement*. Adotaram-se como critérios de inclusão os artigos revisados por pares e obras de referência clássicas indispensáveis à fundamentação teórica, sem restrição de idioma, priorizando publicações das duas últimas décadas. Foram excluídos materiais sem revisão por pares e fontes de divulgação sem lastro científico. A leitura dos textos completos orientou a organização temática dos resultados em quatro eixos. Por não envolver diretamente seres humanos, o estudo dispensou apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa.

3. RESULTADOS

3.1. Nível socioeconômico, funções executivas e desempenho acadêmico

A associação entre condições socioeconômicas e desempenho escolar é um dos achados mais consistentes da pesquisa educacional. Metanálise abrangendo 326 estudos e quase um milhão de estudantes de 47 países encontrou correlação de magnitude moderada entre nível socioeconômico e rendimento acadêmico, padrão que se mantém entre diferentes contextos e que tende a se fortalecer ao longo da escolarização (Liu et al., 2022). Esse resultado replica achados clássicos da área, que já haviam estabelecido correlação de magnitude média entre nível socioeconômico e desempenho (Sirin, 2005), e é reforçado por metanálise mais recente que confirmou o efeito em diferentes níveis de ensino (Selvitopu & Kaya, 2023). A relação, contudo, não é meramente estatística: ela opera por mecanismos concretos que afetam o desenvolvimento cognitivo.

Um desses mecanismos é o desenvolvimento das funções executivas habilidades de memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, essenciais à aprendizagem formal. Metanálise reunindo 8.760 crianças demonstrou correlação pequena, porém significativa, entre nível socioeconômico e desempenho em funções executivas (Lawson et al., 2018), e revisões de neuroimagem indicam que a pobreza associa-se a diferenças estruturais e funcionais em regiões frontais e temporais do cérebro em desenvolvimento (Rakesh & Whittle, 2021). O córtex pré-frontal, sede das funções executivas, mostra-se particularmente sensível às adversidades

socioeconômicas na infância (Hackman et al., 2015). Dessa forma, condições de privação podem comprometer, por vias neurobiológicas, justamente as capacidades cognitivas mais requeridas pela escola.

3.2. Estresse tóxico, experiências adversas e sofrimento psíquico

A vulnerabilidade social raramente se resume à privação material; ela costuma vir acompanhada de experiências adversas na infância, como violência doméstica, negligência e instabilidade familiar. A literatura sobre estresse tóxico mostra que a ativação prolongada dos sistemas de resposta ao estresse, na ausência de relações protetoras, afeta o desenvolvimento cerebral, o sistema imunológico e a autorregulação, comprometendo a atenção, a tomada de decisão e a aprendizagem (Shonkoff et al., 2012). A grande metanálise de Hughes et al. (2017) evidenciou que a exposição a múltiplas experiências adversas eleva substancialmente o risco de desfechos negativos ao longo da vida, e essas experiências são altamente prevalentes na população mundial (Madigan et al., 2023). No plano estritamente escolar, metanálise global reunindo dezenas de estudos confirmou associação negativa entre experiências adversas e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes (Qu et al., 2024), e revisão sistemática com estudantes norte-americanos encontrou correlação negativa entre número de adversidades e rendimento (Tyrone et al., 2024). Estudos recentes confirmam ainda a relação dose-resposta entre o número de adversidades e piores resultados escolares, incluindo baixo rendimento e maior indisciplina (Denicola et al., 2025).

A insegurança alimentar é um marcador particularmente eloquente dessa dinâmica. Revisão sistemática constatou associação consistente entre insegurança alimentar e piores desfechos comportamentais, emocionais e acadêmicos em crianças e adolescentes (Shankar et al., 2017). Também a exposição à violência comunitária, comum em territórios vulneráveis, associa-se a menor desempenho acadêmico, conforme evidenciou meta-análise abrangente sobre o tema (Fowler et al., 2009). No plano emocional, situações de exclusão, insegurança e violência favorecem o surgimento de ansiedade, baixa autoestima e dificuldades de concentração, que interferem diretamente no processo de aprendizagem (Poletto & Koller, 2008). Revisão sistemática abrangendo 55 estudos confirmou a relação inversa entre nível socioeconômico e problemas de saúde mental na infância e na adolescência, com crianças de menor nível socioeconômico apresentando risco substancialmente maior (Reiss, 2013). A crença do indivíduo na própria capacidade, a autoeficácia descrita por Bandura (1997), deteriora-se progressivamente quando a criança cresce em ambientes que não a valorizam, criando um ciclo de desmotivação difícil de romper. Nesse contexto, a escola pode operar como ambiente de sustentação, cumprindo a função de holding descrita por Winnicott (1975) para aqueles que não encontram acolhimento em casa.

3.3. A produção social do fracasso escolar: para além da culpabilização

Reconhecer os mecanismos pelos quais a vulnerabilidade afeta o desenvolvimento não equivale a localizar no aluno ou em sua família a origem do fracasso. A tradição crítica brasileira, ancorada na obra de Patto (2015), demonstrou que o fracasso escolar é uma produção histórica e social: a escola pública reproduziu, ao longo do tempo, mecanismos de exclusão ao patologizar os estudantes pobres em vez de questionar suas próprias práticas. Estudos sobre a desigualdade escolar em territórios vulneráveis confirmam essa leitura, evidenciando como a distribuição desigual de recursos, a rotatividade docente e os estigmas territoriais produzem vínculos entre vulnerabilidade social e desigualdade educacional (Ribeiro & Vóvio, 2017).

Os indicadores educacionais brasileiros refletem essa desigualdade estrutural. A distorção idade-série e a evasão atingem de forma mais intensa as populações de menor renda, confirmando que o fracasso escolar não se distribui de modo aleatório, mas segue os mapas da desigualdade social (Arroyo, 2004). No plano internacional, a relação entre experiências adversas e abandono escolar é bem documentada: a exposição cumulativa a fatores de risco eleva a probabilidade de evasão entre adolescentes (Morrow & Villodas, 2018). Políticas de proteção social podem atenuar esse quadro: a avaliação do Programa Bolsa Família evidenciou aumento da matrícula e da frequência e redução do abandono entre crianças beneficiárias, sobretudo as mais pobres (Glewwe & Kassouf, 2012). Comportamentos frequentemente lidos como indisciplina, agressividade, apatia ou recusa em participar são, muitas vezes, expressões de sofrimento psíquico que a escola nem sempre está preparada para interpretar (Denicola et al., 2025). A superação desse quadro, como argumenta Arroyo (2004), exige considerar as condições materiais de vida dos alunos, sob pena de reproduzir o problema, o que dialoga com a defesa freireana de uma educação como prática de liberdade, comprometida com a leitura crítica da realidade dos oprimidos (Freire, 1987).

3.4. O papel da Psicologia Escolar e as estratégias de proteção

Diante desse cenário, a Psicologia Escolar encontra sua contribuição mais própria. As referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia (2019) orientam uma atuação crítica, ética e comprometida com os direitos humanos, que considere os determinantes sociais, históricos e institucionais do processo educativo e privilegie ações coletivas e preventivas, em vez do modelo clínico individualizante. Nessa direção, autores da área defendem que a psicologia escolar, quando orientada por uma perspectiva crítica, deixa de ser um serviço voltado apenas ao diagnóstico e passa a atuar como instrumento de transformação das relações e das práticas escolares (Souza, 2010; Guzzo et al., 2010). Essa inflexão histórica acompanha a própria constituição do campo no Brasil, marcada pela superação de modelos adaptacionistas em favor de um compromisso com a transformação social (Antunes, 2008). A atenção ao sofrimento é ainda mais premente entre estudantes em acolhimento institucional, entre os quais sintomas depressivos associam-se a pior desempenho escolar (Dell'Aglio & Hutz, 2004).

No plano das estratégias, a evidência aponta caminhos concretos. Programas de aprendizagem socioemocional, sintetizados por Durlak et al. (2011) em 213 estudos com mais de 270 mil estudantes, produziram melhora em competências socioemocionais, comportamento e desempenho, com ganho equivalente a onze pontos percentuais no rendimento, e revisões recentes confirmam esses efeitos, especialmente relevantes para estudantes em desvantagem (Cipriano et al., 2023). O fortalecimento do vínculo e do pertencimento escolar figura como fator de proteção robusto para a saúde mental e o engajamento (Korpershoek et al., 2020). A literatura sobre resiliência acrescenta que, mesmo diante de adversidades severas, relações de cuidado e sistemas de apoio funcionam como processos protetores capazes de alterar trajetórias de desenvolvimento (Masten, 2018). Abordagens informadas pelo trauma, que interpretam os comportamentos disruptivos como possíveis sinais de sofrimento e respondem com acolhimento em vez de punição, mostram-se promissoras no enfrentamento dos efeitos da adversidade (Denicola et al., 2025). Para que tais estratégias se efetivem, contudo, a inclusão precisa ultrapassar o registro meramente formal da matrícula, exigindo formação, recursos e suporte institucional adequado (Mendes, 2006). Ao psicólogo escolar cabe, assim, mediar espaços de escuta, fortalecer vínculos entre escola e família, prevenir a medicalização e a patologização das dificuldades e apoiar a construção de uma escola mais acolhedora.

4. DISCUSSÃO

Os achados desta revisão sustentam a compreensão da vulnerabilidade social como determinante estrutural do processo escolar, e não como atributo individual dos estudantes. A convergência entre as evidências é o traço mais notável: metanálises de grande escala sobre nível socioeconômico e rendimento (Liu et al., 2022; Sirin, 2005; Selvitopu & Kaya, 2023), estudos sobre funções executivas e neurodesenvolvimento (Lawson et al., 2018; Hackman et al., 2015; Rakesh & Whittle, 2021) e a literatura sobre estresse tóxico e experiências adversas (Shonkoff et al., 2012; Hughes et al., 2017; Qu et al., 2024) descrevem, a partir de tradições metodológicas distintas, um mesmo encadeamento causal plausível a privação material e a adversidade crônica afetam os sistemas de resposta ao estresse, que por sua vez comprometem as capacidades autorregulatórias e cognitivas mais exigidas pela escolarização formal.

Essa cadeia explicativa, contudo, precisa ser lida com cautela. Os efeitos relatados são, em geral, de magnitude pequena a moderada no plano individual, e a maior parte dos estudos é de natureza correlacional, o que limita inferências causais diretas. Sobretudo, a leitura neurobiológica isolada corre o risco de reintroduzir, por outra via, a mesma culpabilização que a tradição crítica brasileira combateu: interpretar as diferenças de desenvolvimento como déficit do sujeito pobre, e não como marca da desigualdade que o produz. É nesse ponto que a contribuição de Patto (2015) se mostra indispensável, ao deslocar a pergunta do aluno para a instituição e para as condições históricas que fabricam o fracasso. A articulação entre a evidência empírica internacional e essa tradição crítica constitui o principal aporte deste estudo, na medida em que permite reconhecer os mecanismos sem naturalizar seus efeitos.

A comparação entre os planos internacional e brasileiro revela, ainda, especificidades relevantes. Se a associação entre nível socioeconômico e desempenho é universal, sua magnitude e suas formas de expressão variam conforme o grau de desigualdade e a capacidade protetiva dos sistemas de bem-estar. No Brasil, a persistência da distorção idade-série e da evasão entre as populações de menor renda (Arroyo, 2004; INEP, 2020) sugere que a escola, longe de compensar a desigualdade de origem, tende a reproduzi-la. A evidência sobre transferências condicionadas de renda (Glewwe & Kassouf, 2012) demonstra, por contraposição, que intervenções sobre as condições materiais de vida produzem efeitos mensuráveis sobre a permanência escolar, o que reforça a natureza intersetorial da resposta necessária.

No plano das estratégias, a magnitude dos efeitos dos programas de aprendizagem socioemocional (Durlak et al., 2011; Cipriano et al., 2023) e do pertencimento escolar (Korpershoek et al., 2020) confirma que a escola dispõe de margem de ação real, ainda que insuficiente para neutralizar isoladamente os determinantes estruturais. A implicação prática é dupla: legitimam-se as intervenções escolares de proteção, mas descarta-se a expectativa de que elas substituam políticas de redistribuição e proteção social. À Psicologia Escolar cabe, nesse arranjo, uma posição de mediação institucional sustentar a escuta, prevenir a medicalização e recusar a leitura do sofrimento como desvio (Souza, 2010; Guzzo et al., 2010; Conselho Federal de Psicologia, 2019).

Entre as limitações desta revisão, destacam-se seu caráter integrativo, que não contempla avaliação sistemática da qualidade metodológica dos estudos incluídos nem síntese quantitativa dos efeitos, e a heterogeneidade conceitual das fontes reunidas, que operam com definições variadas de vulnerabilidade, adversidade e nível socioeconômico. A predominância de estudos internacionais na base empírica, contrastada com a tradição teórica brasileira, exige cautela na transposição direta de achados entre contextos. Ainda assim, a consistência da direção dos resultados entre delineamentos e países distintos confere robustez às inferências apresentadas.

5. CONCLUSÕES

A revisão permitiu compreender que a vulnerabilidade social atravessa de maneira profunda, e muitas vezes silenciosa, o processo de ensino e aprendizagem. Condições de privação econômica, insegurança alimentar, violência e fragilidade dos vínculos comprometem o desenvolvimento cognitivo, sobretudo as funções executivas, o equilíbrio emocional e a permanência escolar, por mecanismos que a evidência neurobiológica e psicossocial hoje permite descrever com precisão. Esses efeitos, contudo, não decorrem de características

individuais dos estudantes, mas da interação entre desigualdade estrutural, condições institucionais e ausência de suporte. Respondendo ao objetivo proposto, conclui-se que os impactos da vulnerabilidade social no processo escolar são multideterminados e exigem respostas igualmente amplas. A responsabilização individual do aluno pobre, historicamente reproduzida pela escola, precisa ceder lugar a uma compreensão crítica que reconheça a produção social do fracasso. Nesse esforço, a Psicologia Escolar e Educacional ocupa lugar estratégico, podendo mediar o acolhimento e a escuta, fortalecer vínculos, prevenir a patologização das dificuldades e contribuir para práticas inclusivas. A superação do ciclo de exclusão, todavia, depende de uma ação integrada entre políticas públicas intersetoriais, gestão escolar, formação docente e atuação psicológica comprometida com a justiça social, capaz de fazer da escola um espaço de desenvolvimento, proteção e emancipação para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: História, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469–475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Arroyo, M. G. (2004). *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Vozes.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (7ª ed.). Vozes. (Obra original publicada em 1970).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* (2ª ed.). CFP.
- Dell'Aglia, D. D., & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341–350. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300007>
- Denicola, E., Kim, J., & Mendez, J. (2025). The relationship between adverse childhood experiences, mental health, and school outcomes in adolescents. *Psychology in the Schools*, 62(6), 1789–1806. <https://doi.org/10.1002/pits.23498>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fowler, P. J., Tompsett, C. J., Braciszewski, J. M., Jacques-Tiura, A. J., & Baltes, B. B. (2009). Community violence: A meta-analysis on the effect of exposure and mental health outcomes of children and adolescents. *Development and Psychopathology*, 21(1), 227–259. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000145>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Glewwe, P., & Kassouf, A. L. (2012). The impact of the Bolsa Escola/Família conditional cash transfer program on enrollment, dropout rates and grade promotion in Brazil. *Journal of Development Economics*, 97(2), 505–517. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2011.05.008>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalana, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. F. (2010). Psicologia e educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 131–141. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- Hackman, D. A., Gallop, R., Evans, G. W., & Farah, M. J. (2015). Socioeconomic status and executive function: Developmental trajectories and mediation. *Developmental Science*, 18(5), 686–702. <https://doi.org/10.1111/desc.12246>
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), e356–e366. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Indicadores educacionais: Fluxo escolar*. INEP.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Lawson, G. M., Hook, C. J., & Farah, M. J. (2018). A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and executive function performance among children. *Developmental Science*, 21(2), e12529. <https://doi.org/10.1111/desc.12529>

- Liu, J., Peng, P., & Luo, L. (2022). Socioeconomic status and academic achievement in primary and secondary education: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2867–2896. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09689-y>
- Madigan, S., Deneault, A.-A., Racine, N., Park, J., Thiemann, R., Zhu, J., Dimitropoulos, G., Williamson, T., Fearon, P., Cénat, J. M., McDonald, S., Devereux, C., & Neville, R. D. (2023). Adverse childhood experiences: A meta-analysis of prevalence and moderators among half a million adults in 206 studies. *World Psychiatry*, 22(3), 463–471. <https://doi.org/10.1002/wps.21122>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387–405. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). Hucitec.
- Morrow, A. S., & Villodas, M. T. (2018). Direct and indirect pathways from adverse childhood experiences to high school dropout among high-risk adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 28(2), 327–341. <https://doi.org/10.1111/jora.12332>
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia* (4ª ed.). Intermeios.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405–416. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>
- Qu, G., Shu, L., Liu, H., Ma, S., Han, T., Zhang, H., Huang, C., Wang, J., Yang, L., & Sun, Y. (2024). Association between adverse childhood experiences and academic performance among children and adolescents: A global meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(4), 3332–3345. <https://doi.org/10.1177/15248380241246758>
- Rakesh, D., & Whittle, S. (2021). Socioeconomic status and the developing brain — A systematic review of neuroimaging findings in youth. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 130, 379–407. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.08.027>
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 90, 24–31. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.026>
- Ribeiro, V. M., & Vóvio, C. L. (2017). Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. *Educar em Revista*, (spe.2), 71–87. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51372>
- Selvitopu, A., & Kaya, M. (2023). A meta-analytic review of the effect of socioeconomic status on academic performance. *Journal of Education*, 203(4), 768–780. <https://doi.org/10.1177/00220574211031978>
- Shankar, P., Chung, R., & Frank, D. A. (2017). Association of food insecurity with children's behavioral, emotional, and academic outcomes: A systematic review. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 38(2), 135–150. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000383>
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 179–182. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100020>
- Tyrone, R. S., Fletcher, L. M., Walker, C. S., Compretta, C., Burns, P., & Reneker, J. C. (2024). Adverse childhood experiences and academic performance among U.S. students: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Education*, 204(4), 869–881. <https://doi.org/10.1177/00220574231222940>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago.