

# EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL NA ESCOLA: REPERCUSSÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

## EXPRESSIONS OF THE SOCIAL ISSUE IN SCHOOL: REPERCUSSIONS ON THE LEARNING PROCESS

Tatiana Aparecida Cleto Oliveira Tardelli 1

Angela Michele Suave 2

**Resumo:** A escola promove processos de ensino-aprendizagem como parte do exercício de direitos. Contudo, a sociedade capitalista tem, em sua gênese, a desigualdade social, oriunda das relações de trabalho centradas na exploração da força de trabalho. O objetivo do presente artigo consiste em elucidar a repercussão das expressões da questão social no processo de aprendizagem de crianças que cursam o 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais em escolas públicas. Do ponto de vista metodológico, recorreu-se à pesquisa bibliográfica. Constatou-se que as expressões da questão social, como a falta de condições financeiras, moradias precárias, violência doméstica, bem como repressões psicológicas e falta de afetividade, analfabetismo dos pais, podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Contudo há de se considerar todos os fatores desse processo como: sociedade, família, sistema educacional, escola, sala de aula e aluno. Faz-se necessária a implementação de políticas sociais que alicerces a escola para cumprir efetivamente o seu papel pedagógico.

**Palavras-chave:** Expressões da Questão Social. Escola. Aprendizagem.

**Abstract:** The school promotes teaching-learning processes as a part of the exercise of rights. Nevertheless, the capitalist society has, in its genesis, social inequality, which has its roots in the labor relations which are centered in the exploitation of the workforce. This article aims to elucidate the repercussion of the expressions of the social issue in the process of learning for children who attend the year 5 of the elementary school, initial years in public schools. From a methodological point of view bibliographic research was used. It was found that the expressions of social matter, such as the absence of financial conditions, precarious dwellings, domestic violence, as well as psychological repression and lack of affection, parents' illiteracy, can influence the student's teaching-learning process. Therefore, all factors of this process must be taken into consideration, as well as: society, family, educational system, school and student. An implementation of social politics that works as a foundation becomes necessary in order to the school to effectively fulfill its pedagogic role.

**Keywords:** Expressions of the social issue. School. Learning.

---

1 Mestre em Desenvolvimento Humano pela UNITAU. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIVAP. Graduada em Pedagogia pela UMESP. Atualmente é psicopedagoga institucional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6255161181492975>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1603-5780>. E-mail: [tatycleto@hotmail.com](mailto:tatycleto@hotmail.com)

2 Doutora pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social pela PUC/SP. Mestre pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social pela PUC/SP. Graduada em Serviço Social pela UNIVAP. Atualmente é professor assistente na UNITAU e assistente social do Tribunal de Justiça do estado de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3812389033592927>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2927-3438>. E-mail: [michelesuave@hotmail.com](mailto:michelesuave@hotmail.com)

## Introdução

O presente artigo adentra à temática que trata dos impactos das expressões da questão social no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental, séries iniciais, da rede pública educacional.

O espaço escolar se constitui em um ambiente formativo, uma instituição social que deve ter o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico a partir do processo de ensino-aprendizagem no contexto das relações sociais e de acesso aos direitos, envolvendo valores e atitudes que transformem os estudantes em sujeitos reflexivos, críticos, conscientes de suas ações na sociedade e da construção de sua própria história.

Concomitante a isso, na sociedade atual, a escola deve possibilitar diferentes caminhos de escolaridade, recursos e adaptações a cada estudante, especialmente aos advindos das classes mais empobrecidas, para que atribua sentido ao espaço escolar (NÓVOA, 2009).

E por que mencionar os setores da classe que vivem em condições sociais e econômicas precárias? Justamente pelo fato de se deparar com situações do cotidiano relacionadas à falta de acesso aos direitos sociais, promovidas pela desigualdade social e que podem repercutir no ambiente escolar de maneira a impactar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes submetidos a esse processo, ou seja, são as próprias expressões da questão social na vida dos sujeitos.

Com isso, a questão social configura-se no

[...] conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho – das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. [...] expressa, portanto, disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal. [...] Esse processo é denso de conformismos e resistências, forjados ante as desigualdades, expressando a consciência e a luta pelo reconhecimento dos direitos sociais e políticos de todos os indivíduos sociais (IAMAMOTO, 2001, p. 17).

Consequentemente, a tomada de consciência da classe operária desencadeou lutas sociais em prol dos seus direitos e o seu ingresso no cenário político, reivindicando, assim, ao Estado, o reconhecimento e a legalização dos direitos sociais públicos concernentes ao trabalho (IAMAMOTO, 2001).

A questão social manifesta-se a partir do processo de industrialização, pois a riqueza produzida socialmente era apropriada pelos detentores dos meios de produção. Nesse processo, aqueles que tinham somente sua força de trabalho para vender não conseguiam suprir suas necessidades mais básicas, como as de moradia, de alimentação, de trabalho, dentre outras. Essa realidade gerou embates entre as classes sociais que se materializam na questão social, gerando expressões que se manifestam por meios de conflitos entre seus interesses antagônicos (NETTO, 2001).

As expressões da questão social, sob uma perspectiva mais ampla de sua definição, referem-se às situações relacionadas à pobreza, ao desemprego, a violências, entre outras circunstâncias geradas pelas desigualdades na sociedade capitalista de produção.

Pobreza, exclusão e subalternidade configuram-se, pois como indicadores de uma forma de inserção na vida social, de uma condição de classe e de outras condições reiteradoras da desigualdade (como gênero, etnia, procedência, etc.),

expressão das relações vigentes na sociedade. São produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para os pobres um lugar na sociedade. Um lugar onde são desqualificados por suas crenças, seus modos de expressar-se e seu comportamento social, sinais de “qualidades negativas” e indesejáveis que lhe são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social. Este lugar tem contornos ligados à própria trama social que gera desigualdade e que se expressa não apenas em circunstâncias econômicas, sociais e políticas, mas também nos valores culturais das classes subalternas e de seus interlocutores na vida social (YAZBEK, 2001, p. 34).

Diante desse contexto, o presente artigo tem o intuito elucidar a repercussão das expressões da questão social brasileira no processo de ensino-aprendizagem de crianças que cursam o ensino fundamental em escolas públicas.

Sendo assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois conforme apontam os autores Boddan e Biklen (1994), contemplam dados, que são bases de análises e que dão fundamentação à escrita.

Sob um caráter bibliográfico, este artigo visa reunir informações e aprofundar conhecimentos acerca da escola e da política educacional brasileira a partir das contribuições e das elaborações teóricas de Taffarel & Neves (2019), Durham (2010), Nóvoa (2009, 1998), Saviani (2007), Gadotti (2000), Vygotski (2001), Luckesi (1999) e Behrens (1999). Para apresentar as expressões da questão social, utilizou-se como referenciais as obras de Santos (2012), Engels (2010), Yamamoto (2001), Netto (2001) e Ianini (1989). Quanto aos aspectos relacionados às implicações das expressões da questão social na escola, foram utilizados os estudos de Carrara (2017), Martins (2015), Patto (2010), Marchesi (2004) e Lopez (2004).

## **A escola e a política educacional brasileira**

A escola emergiu a partir de necessidades decorrentes das relações sociais, ou seja, advém de um processo que se estrutura tanto no âmbito individual como no coletivo, com isso integra as relações nos âmbitos: econômicos, políticos e culturais de uma sociedade. Sendo assim, a escola passou a se transformar ao longo do tempo, de maneira a atender à demanda ou à dinâmica da sociedade, de acordo com cada período histórico.

Contudo, caracteriza-se como uma instituição que atua na formação intelectual dos estudantes, assim como no desenvolvimento nos âmbitos sociais e emocionais.

De acordo com Luckesi (1999, p.78), a função essencial da escola:

[...] continua a ser a de mediar, para as novas gerações, a apropriação da cultura acumulada pela humanidade. A escola é uma instância privilegiada de tradução da pedagogia em prática docente, não porque se queira, mas porque a própria história da sociedade a constituiu assim.

As escolas no século XXI e o próprio processo educacional precisam adequarem-se às demandas relacionadas às inovações tecnológicas, pois de acordo com Gadotti (2000, p.8): “a escola não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas. Ela precisa ser um centro de inovação. Temos uma tradição de dar pouca importância à educação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil”.

Ainda assim, compete à escola:

amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura

receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado (GADOTTI, 2000, p. 8).

De acordo com o exposto, a escola deve atender a todos os alunos, com isso, sob um viés emancipador da educação, Gadotti (2000, p. 8) valida que é imprescindível que a escola promova todos os aspectos mencionados anteriormente em favor da classe mais empobrecida da sociedade, pois considera que a tecnologia “contribui muito pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania”.

Para expor a questão da escola e da política educacional brasileira, faz-se necessário compreender como foi implementado o processo educacional no Brasil. De acordo com Saviani (2007), ele se baseia em quatro períodos, descritos a seguir.

A origem da educação brasileira compreende o primeiro período histórico descrito por Saviani (2007), que abrange os anos entre 1549 e 1759, o qual se inicia com a pedagogia jesuítica, que associa processos de colonização, educação e catequese. O foco profissional era decorrente das especificidades das condições enfrentadas pelo Brasil nesse período. Intitulada como “pedagogia brasílica”, sofreu os impactos da oposição, até mesmo entre a Ordem Jesuíta, e assim foi substituída pelo *Ratium Studiorum*, conhecido como um conjunto de regras formais, o método de Pedagogia Tradicional. Cabe destacar que esse método consagrou um sistema de estudos de ordem universal, elitista e humanístico (SAVIANI, 2007).

O segundo período, entre 1759 e 1932, foi marcado pela criação das chamadas escolas de primeiras letras e pela reforma pombalina, pelos movimentos sociais, pela atuação de pedagogos, pela reforma republicana, por métodos de instrução e grupos escolares. A pedagogia era tradicional de cunho religioso e leigo (SAVIANI, 2007).

O terceiro período, entre 1932 e 1969, consistiu-se na preponderância da pedagogia nova. Trata-se de um período marcado pela participação de pessoas envolvidas com o processo de renovação da educação e sua ampliação. Dentre elas, destacam-se Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Gustavo Capanema, Lauro de Oliveira Lima e Paulo Freire, sendo o último líder de movimentos de educação popular, dentre outros aspectos de importância política e pedagógica ao país. Finaliza-se esse período com a crise da pedagogia nova e ascensão da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2007).

O quarto período, entre 1969 e 2001, estruturou-se com a concepção pedagógica produtivista; contudo, há de se considerar a abordagem pedagógica e as contribuições de Paulo Freire como uma pedagogia progressista e de esquerda, dada a elucidação para o entendimento dos limites da ação escolar dos anos 1970, que fomenta estudos críticos em relação à pedagogia de visão reprodutivista vigente. Outros representantes, assim como Freire, expuseram seus trabalhos de maneira a manifestarem-se em defesa da educação pública, como Bourdieu, Baudelot e Establet, que lutaram contra a invasão neoliberal (Saviani, 2007).

Saviani (2018) assevera que a política educacional brasileira apresenta limitações, dentre elas, destacam-se as de ordem tributária de origem histórica relacionadas às elites que são contrárias à permanência de escolas públicas e um possível enfraquecimento de medidas educacionais decorrentes desse contexto histórico.

Na história das políticas educacionais do Brasil, verifica-se uma série de programas voltados à democratização do acesso. Durham (2010) menciona os programas da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso - de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003 - que foram implementados, tais como o Bolsa Escola, Dinheiro Direto na Escola, Programas de Formação do Professor, entre outros programas.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), foi na gestão de Fernando Henrique Cardoso que o processo da política educacional se tornou mais concreto, a partir das orientações presentes na reforma educacional do Brasil por meio de agentes financeiros como o Banco Mundial. Tal reforma teve início a partir de ações que não desencadearam aumentos nos recursos financeiros para manter e promover o desenvolvimento. Os recursos, sob a esfera federal, concentraram-se no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e proporcionou melhoria nos setores mais pobres, porém, em centros maiores, desencadeou perda do padrão educacional (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

Um dos primeiros programas propostos foi intitulado como *Acorda Brasil: Está Na Hora da Escola*, que contempla 5 aspectos principais e os mesmos itens do plano internacional conforme menciona com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 186):

- Distribuição de verbas diretamente para as escolas;
- Melhoria da qualidade dos livros didáticos;
- Formação de professores por meio da educação a distância;
- Reforma curricular (estabelecimentos de parâmetros curriculares nacionais – PCN – e diretrizes curriculares nacionais – DCN);
- Avaliação das escolas.

As ações nas reformas educacionais desenvolveram-se num compasso rápido e com isso, tornava-se cada vez mais difícil para os pesquisadores educacionais e analistas acompanhar todos os processos. A partir da vasta e demasiada divulgação das ações promovidas, gerou-se a impressão de que o processo educacional de fato estava mudando. No entanto, o cenário não se apresentava tão favorável, os resultados do Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental (SAEB) foram negativos e revelaram: “falta de vagas para milhares de crianças que produziu desconfiança quanto ao que fora propagado, e a não melhoria das condições salariais levou os professores à síndrome da desistência” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 187).

O Programa Bolsa Escola foi considerado de grande importância e de certa forma um estímulo para a permanência dos filhos de famílias de classes mais empobrecidas na escola. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011, tal programa foi ampliado e passou a abranger as famílias sem filhos em idade escolar, e teve seu nome alterado para Bolsa Família (DURHAM, 2010).

Os programas voltados para a formação do professor foram mantidos tanto no governo de Fernando Henrique como no de Lula; foram ofertados cursos de aperfeiçoamento aos professores da rede pública em exercício (DURHAM, 2010).

O Programa Dinheiro Direto na Escola foi considerado o primeiro a simplificar os trâmites burocráticos da distribuição de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Com isso, os recursos seguiam diretamente para as escolas de ensino fundamental e sua utilização passou a ser realizada de maneira mais autônoma por cada uma (DURHAM, 2010).

Lula desenvolveu um programa educacional denominado “*Uma escola do tamanho do Brasil*” no intuito de tratar a educação como prioridade e dar condição para o acesso à cidadania. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.188) destacam que o objetivo de Lula era “reverter a municipalização predatória da escola pública [...] para garantir a universalização da educação básica, na perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis.”

De maneira a assegurar a educação como direito, o programa de educação do governo Lula contemplaria três preceitos principais: 1) Democratização do acesso e garantia de permanência, 2) Qualidade social da educação e 3) Regime de colaboração e gestão democrática.

O programa se comprometeu a democratizar de maneira a ampliar o atendimento, garantir a utilização de todas as alternativas para viabilizar o acesso e a permanência articulados à política e serviço de transporte escolar. Institucionalizar a partir da construção de um sistema nacional com base em uma gestão democrática e cooperativa (PT, 2002).

A qualidade social enquanto oferta de educação escolar em outras modalidades de formação, com padrão de excelência e adequação à população, considerando as necessidades sociais. Assim, como a organização curricular voltada à interdisciplinaridade, participação e competência técnico-política. Por conseguinte, a valorização docente na intenção de promover a formação permanente e aperfeiçoamento desses profissionais articulada a universidades e incentivo à pesquisa (PT, 2002).

O regime de colaboração e gestão democrática contemplava 10 propostas:

1. Instituir o Sistema Nacional de Educação com a finalidade de articular as ações educacionais da União, Estados e municípios.

2. Implantar um novo Conselho Nacional de Educação, normativo e deliberativo, com representação social das três esferas de administração e das instituições representativas de educadores e estudantes.

3. Criar o Fórum Nacional de Educação, encarregado de organizar e promover as Conferências Nacionais Quinquenais para construir e propor, avaliar e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação e de seus similares em cada esfera administrativa. 4. Fortalecer os fóruns, conselhos e instâncias da educação buscando sempre que possível ações integradas que evitem a fragmentação e dispersão de recursos e esforços.

5. Garantir a autonomia político-pedagógica e de gestão financeira às instituições educacionais públicas assegurando-lhes condições materiais e financeiras adequadas.

6. Redefinir as competências no regime de colaboração a ser implantado entre os entes federados buscando reverter o atual processo de municipalização predatória da educação.

7. Estimular a instalação de processos constituintes escolares para definição de planos nacional, estaduais e municipais de educação bem como do orçamento participativo nas esferas de governo e unidades escolares.

8. Estabelecer normas de aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais diretamente voltados para a manutenção de prédios, instalações e equipamentos, a partir da definição de um custo-qualidade por aluno, por tipo de escola, por turnos de funcionamento, por localização e modalidade de oferta e tempo de uso.

9. Instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério).

10. Regulamentar, em lei complementar federal, o parágrafo único do Artigo 23 da Constituição Federal - “normas para cooperação entre União, Estados e Municípios” (PT, 2002, p.12).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) expõem que o governo Lula atingiu algumas metas de seu primeiro programa de governo (2003 -2006), entre essas, destacam-se o Fundeb e a definição do custo-qualidade por aluno. No entanto, outras estavam em processo, como o sistema nacional articulado de educação do novo Plano Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação.

No segundo governo de Lula (2007-2010), foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reúne iniciativas que apresentam como prioridade a melhoria da educação básica e investimentos na educação profissional e superior. Esse plano abarca o PPA<sup>1</sup> – Plano Plurianual 2008-2011. O PDE estrutura-se em quatro diretrizes: educação básica, ensino superior,

1 O Plano Plurianual configura-se em um instrumento de planejamento governamental que estabelece as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal em um período de quatro anos.

alfabetização e educação continuada e ensino profissional tecnológico (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 187).

Dentre as quatro diretrizes supracitadas, destacam-se programas relevantes expostos no PPA 2008-2011. Na educação básica, havia o Programa Compromisso Todos pela Educação, pela melhoria das seguintes áreas: qualidade da educação básica pública, enfrentamento dos problemas de rendimento, assiduidade e permanência do aluno na escola, além de propiciar melhorias em outras esferas, como gestão escolar, qualidade educacional, valorização e capacitação de professores e demais profissionais da educação, inclusão digital e apoio ao aluno e escola. Na alfabetização e educação continuada, o Programa Brasil Alfabetizado tinha como objetivo reduzir a taxa de analfabetismo e assegurar a continuidade dos estudos de jovens e adultos. No Ensino Profissional e Tecnológico, o objetivo era o de que todos os municípios tivessem pelo menos uma escola voltada à educação profissional. No ensino superior, havia o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Financiamento estudantil (Fies), para ampliar a oferta de vagas por meio da oferta de bolsas, inclusive em instituições federais, no intuito de democratizar o acesso ao ensino superior no Brasil (PPA, 2007). Outros programas que permitem enfrentar o problema qualitativo da educação básica são: Provinha Brasil, Piso do Magistério e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 187).

A Provinha Brasil consistia em uma avaliação diagnóstica a nível de alfabetização que permitiu conhecer as habilidades de leitura no período avaliado de crianças do segundo ano de escolarização de escolas públicas.

O governo de Dilma Rousseff (2011-2016) prosseguiu com o programa de educação desenvolvido no governo de Lula. O PDE foi continuado e com a proposta de implementar ações mais precisas como “criação de cursos universitários no interior, ampliação de oferta de creches e pré-escolas, elevação de recursos para a educação, aumento da oferta de cursos técnicos e a valorização dos professores” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 204).

Em relação ao governo de Jair Messias Bolsonaro, iniciado em 2019, Taffarel & Neves (2019) elencaram alguns aspectos relacionados à proposta educacional, bem como a isenção do Estado em isentar-se de responsabilidades com garantia de direitos dos trabalhadores, o financiamento da educação por meio de privatizações e da lógica mercantil, aprendizagens e avaliações meritocráticas, inclusão excludente e formação à distância com conteúdos mínimos, valorização do trabalho e sistemas de proteção do trabalho, desvalorização, precarização e terceirização e para finalizar a formação e exercícios da docência, desvalorização da docência, das condições de trabalho, salário, assistência, carreira e seguridade social. As autoras caracterizam essa política como de “extrema direita, neoliberal, ultraconservadora e protofascista” (TAFFAREL & NEVES, 2019, p. 313).

Destaca-se que há outras medidas do governo de Bolsonaro que podem impactar a educação brasileira desde o berçário até o ensino superior.

Elas estão relacionadas ao financiamento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, a gestão, a formação inicial e continuada dos professores e professoras, ao trato com o conhecimento científico, ao currículo escolar, aos métodos e técnicas de ensino, à censura nas escolas, à negação da ciência, ao projeto Escola Sem Partido, a educação domiciliar, a militarização das escolas públicas, ao ataque ao direito de cátedra, ao ataque a autonomia dos sistemas de ensino e, em especial, nas universidades, a autonomia de gestão, administração, financeira e didático-pedagógica (TAFFAREL & NEVES, 2019, p. 318).

Portanto, infere-se que tais medidas tendem a atingir negativamente a Educação no Brasil. Sendo assim, há que se agir em defesa da educação pública por meio de movimentos sociais que apontem para saídas coletivas no que se refere à luta pelos direitos sociais dos trabalhadores e com vistas à defesa de um projeto societário emancipatório, que rompa com a lógica da desigualdade nas relações de produção do sistema capitalista.

## Os impactos das expressões da questão social no processo de ensino-aprendizagem

De acordo com a visão interacionista de Piaget e Vygotsky, o desenvolvimento do ensino-aprendizagem se faz na relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos biológicos. Vygotsky (2001) afirma esse pensamento ao expor que o processo de ensino-aprendizagem na escola necessita ser construído a partir do nível de desenvolvimento real da criança, considerando que num dado momento o conteúdo específico em desenvolvimento - ponto de chegada -, se encontrará com os objetivos determinados pela escola e serão teoricamente condizentes à faixa etária e ao nível de habilidades, além da particularidade do próprio conhecimento de cada grupo de crianças.

Para Vygotsky (2001), é por meio da interação social que ocorre o desenvolvimento das potencialidades de um indivíduo; desta forma, o que se realiza com a ajuda do outro poderá se realizar em outro momento com autonomia. Portanto, a escola configura-se em um potente espaço promotor do ensino-aprendizagem, e não é simplesmente um espaço para desenvolver aspectos voltados ao ensino-aprendizagem formal, e sim um espaço que promove desenvolvimento nos aspectos sociais e emocionais.

De acordo com Martins (2015, p. 223), entende-se escolarização como “um direito social, no sentido de garantir o acesso e principalmente a permanência e o sucesso de todas as crianças e adolescentes nas escolas públicas”. Entretanto, as escolas, conforme aponta Nóvoa (1998, p. 16), “são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...]”. Essa afirmação de Nóvoa incita a necessidade de resgatar historicamente as transformações causadas pela Revolução Industrial e seus impactos na educação.

Sendo assim, a Revolução Industrial provocou mudanças nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e políticos. Os meios de produção mudaram da manufatura, dos quais o trabalhador compreendia todo o processo, a industrialização, assim os instrumentos utilizados e a matéria-prima foram utilizados para a produção em grande escala; esse trabalhador conhecia pouco a máquina ou o ferramental, porém era preciso dominar o modo de operar as máquinas (MARX, 2013).

Com base nesse processo de produção que alterou a sociabilidade, as escolas passaram a focar num método de ensino mais específico para capacitar os trabalhadores das indústrias, no intuito de produzir mais e, conseqüentemente, lucrar mais. Luckesi (1994) expõe que a educação escolar passou a

[...] organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas. Basta aplicá-las. A atividade da “descoberta” é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a “aplicação” é competência do processo educacional comum. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental (LUCKESI, 1994, p.61).

Nesse cenário, as escolas transmitiam os meios/estratégias para que os trabalhadores aprendessem os procedimentos das máquinas. Para atender as demandas das indústrias, assim a prática pedagógica passava a ser similar ao esquema de produção de uma fábrica (BEHRENS, 1999). A educação passou a ser fragmentada com a prática pedagógica baseada em ações mecânicas, “provocando um ensino assentado no escute, leia, decore e repita” (BEHRENS, 1999, p.384).

Portanto, a modalidade de ensino em que o estudante é mero receptor de conhecimento o torna alienado, ou seja, ele não é considerado como parte do processo em movimento na sociedade no tocante ao objeto de conhecimento. Todavia, essa realidade trazia como principal objetivo aos trabalhadores no século XIX a necessidade de ter uma profissão e ser inserido no mercado de trabalho para a sua reprodução material e social.

Ao retornar à colocação de Nóvoa (1998), a qual destaca que a escola não deve ser comparada a um esquema de fábricas, reflete-se que esse modelo de ensino-aprendizagem não se adéqua às necessidades dos estudantes do século XXI. Sobretudo porque na escola não são desenvolvidos e explorados somente os aspectos cognitivos, restringidos apenas às questões pedagógicas, mas também se desenvolve aspectos relacionados aos âmbitos emocionais e sociais.

Para Freitas (2011), compete à escola a formação de sujeitos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, de maneira a prepará-los para sua participação na sociedade, na construção de um projeto social que vise à igualdade e à justiça.

A referida autora enfatiza que a escola precisa

a cada momento, fazer o aluno pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar, etc. Para isto é preciso que os professores trabalhem com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões, suas divergências e dúvidas, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista (FREITAS, 2011, s/p).

Todavia, a escola denota situações que demandam atenção, dentre essas se apresenta uma que é o foco de estudo deste artigo que se relaciona às expressões da questão social em decorrência da universalidade da estrutura da sociedade capitalista de produção e causa impactos no processo de aprendizagem, pois se figuram como uma situação coletiva que atinge uma determinada classe em sua particularidade, porém afetando os sujeitos singularmente por meio de mediações cotidianas que traduzem a desigualdade social.

Portanto, optou-se por fazer uso e referência ao termo “expressões da questão social”, em vez de “vulnerabilidade social”, de modo a explicitar, e não limitar, esse contexto com uma inversão da lógica que culpabiliza os sujeitos por sua situação, e como maneira de entender as manifestações desencadeadas e expressas pela desigualdade social causada pelo sistema capitalista de produção, como a fome, a pobreza, os abusos, as violências, o desemprego, entre outras. Para esse processo, sugere-se uma forma mais ampla de compreender a realidade escolar, que vai além da categorização proposta nos conceitos de vulnerabilidade e alcança a totalidade das relações sociais no capitalismo.

A gênese da questão social inicia-se no século XIX, entre 1830 e 1840, na Europa, em virtude das mudanças nos âmbitos sociais, políticos e econômicos decorrentes da revolução industrial (STEIN, 2000). Castel (1998) expõe que a questão social se caracteriza a partir da reflexão e consciência da população que se articula e advém diretamente de suas reais condições de existência, e, simultaneamente, é “o agente e a vítima” (CASTEL, 1998, p. 30) da revolução industrial. A partir desse momento, a classe proletária passa a lutar e reivindicar resoluções a para condição social e econômica que se encontravam caracterizadas pela fome, miséria, pelas condições lastimáveis de emprego, moradia, entre outras.

Engels (2010) descreveu a situação da classe trabalhadora no sistema fabril na Inglaterra, desenvolvido na primeira metade do século XIX, o que promoveu uma situação que denota um marco histórico do capitalismo porque expõe o processo da revolução industrial. O autor evidenciou as péssimas condições do proletariado quanto à moradia, a vestuário e à alimentação. Consequentemente, tal precariedade vivenciada por esta classe tornava os trabalhadores susceptíveis a doenças, instaurando, assim, uma situação degradante de sobrevivência.

A mercadoria nesse processo era a mão de obra, ou seja, a força de trabalho dos operários que se encontravam rendidos à burguesia, que tinha o controle da vida e da morte dos trabalhadores

e os submetia a uma situação semelhante à da escravidão. Mulheres e crianças trabalhavam nas fábricas. As mulheres eram violentadas sexualmente, as crianças, por trabalharem, não frequentavam as escolas e, conseqüentemente, eram privadas do desenvolvimento intelectual. A partir desse momento histórico, instaura-se um processo desumanizador dessa classe (ENGELS, 2010).

Contudo, os sujeitos conscientes desse cenário passaram a refletir sobre as necessidades sociais, associadas à realidade de pauperização advinda da sociedade capitalista de produção, que tem base na exploração do trabalho. Por conseguinte, esses sujeitos se uniram e, com o poder de pressão, possibilitaram a consciência das péssimas condições a que eram submetidos (PEREIRA, 2001).

Assim, entende-se que a “questão social” não é senão as próprias expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária que ingressou no cenário político da sociedade capitalista como protagonista, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. “É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão” (IAMAMOTO e CARVALHO, 1983, p. 77).

Segundo Iamamoto (2001, p. 27), “desde os anos 1980, é sustentado que a questão social é indissociável das relações sociais capitalistas, nos marcos da expansão monopolista e de seu enfrentamento pelo Estado”. E pode ser entendida como o resultado do processo de trabalho da sociedade capitalista, assim como os conflitos que permeiam o cotidiano de quem a vivencia. Suas manifestações referem-se às situações de desigualdades, exclusão, abusos e resistências, nas mais diferentes classes sociais, entretanto, nas mais empobrecidas, tais fatores apresentam-se de maneira acentuada (TAVARES, 2007).

Para Stacciarini (2013), os expressivos números relacionados às desigualdades sociais no Brasil são decorrentes de mudanças de ordem política e econômica e seus impactos enfatizam as desigualdades do âmbito social e de renda. De acordo com o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), a desigualdade social e de renda abalam as condições de sobrevivência dos sujeitos, minimiza as suas expectativas em relação à superação do estado de pobreza, corroborando para a sujeição aos serviços públicos disponíveis.

Em decorrência dessa desestabilização na vida das famílias trabalhadoras, podem-se desencadear situações estressantes na saúde mental de crianças e adolescentes, o que pode promover conseqüências nos aspectos relacionados ao bem-estar social e psicológico (POLETTI; KOLLER; DELL’AGLIO, 2009). Tais conseqüências podem desencadear situações que promovam impactos desfavoráveis ao desenvolvimento físico e emocional de crianças e adolescentes, além das mais diversas expressões da questão social às quais estarão sujeitos, como a violência, criminalidade, evasão escolar, desemprego, dentre outras.

Dentre as expressões da questão social, Santos (2012, p. 134) menciona como particularidade da questão social no Brasil a pobreza:

[...] expressão máxima da “questão social” – somente pode ser entendida quando considerada a partir da incapacidade de reprodução social autônoma dos sujeitos que, na sociedade capitalista remete, de modo central, à questão do desemprego. Sem esquecer, é claro, que também trabalhadores inseridos no mercado de trabalho, e portanto, empregados (formal e /ou informalmente) não estão isentos dos processos de pauperização. É claro também, para continuar no mesmo exemplo, que a pauperização remete a outros indicadores sociais, como acesso a saneamento básico, habitação, educação, que determinam, por sua vez, os indicadores de saúde e assim por diante.

A referida autora também destaca que o desemprego enquanto “expressão da questão social, adquire o caráter de desemprego estrutural na economia brasileira desde que o capitalismo retardatário completa o seu ciclo, no auge da industrialização pesada” (SANTOS, 2012, p. 137). Cabe ressaltar que, de acordo com a autora, o desemprego se manifesta como categoria que requer

reflexões acerca das possibilidades e dos enfrentamentos para combatê-lo, o que é distinto dos processos realizados em outras expressões da questão social, como a pobreza.

Frente às desigualdades e antagonismos, Ianni (1989, p. 147) aponta que “o desemprego, subemprego e pauperismo tornam-se realidade cotidiana para muitos trabalhadores.” Desta forma, os movimentos e lutas sociais fazem-se necessários de modo a garantir aos trabalhadores melhores condições de trabalho, entre outros aspectos básicos para promover o bem-estar destes como acesso aos direitos trabalhistas e políticos, à educação, à saúde, à habitação, entre outros.

De acordo com os dados obtidos (IBGE, 2017), dos 209,3 milhões de habitantes do Brasil, aproximadamente 63,5 milhões de pessoas encontram-se em situação de pobreza. Desse total, 26,8 milhões são extremamente pobres e 36,6 milhões são pobres.

São consideradas pobres as pessoas com a renda domiciliar per capita inferior ou igual a meio salário-mínimo. E as que se enquadram em situação de extrema pobreza vivem com renda domiciliar per capita mensal inferior ou igual a um quarto de salário-mínimo.

No cenário atual do Brasil, verifica-se, segundo o IBGE (2016-2018), que o país tem aproximadamente 11,3 milhões de pessoas acima de 15 anos analfabetas, o que corresponde a 6,8% de analfabetismo. Quanto à desigualdade de renda, parte desta relaciona-se às diferenças a nível educacional entre as pessoas. Embora o número de analfabetos tenha-se reduzido gradualmente, porém há de se reduzir o número de evasão escolar e desenvolver medidas mais eficientes de gestão pública.

Tais expressões da questão social no Brasil impactam severamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da rede pública de ensino. Teóricos como Carrara (2017), Martins (2015), Patto (2010) e Marchesi (2004) apresentam dados relevantes da repercussão das expressões da questão social na escola, que por sua vez compromete na aprendizagem e o estado emocional dos estudantes.

Carara (2017) revela que tanto a desvantagem da desigualdade social como a fragilização dos vínculos afetivos e relacionais vinculados à violência comprometem o desenvolvimento cognitivo e favorecem o aumento da dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Em seu estudo, a autora expõe questionamentos relacionadas às expressões da questão social investigadas em sua pesquisa, das quais se destacam a falta de condições financeiras, famílias vivendo em condições sociais precárias, violência doméstica, pais ou responsáveis analfabetos, repressões psicológicas e sem afetividades, pais ausentes e/ou sem condições financeiras, estudantes vítimas de abusos, humilhações, castigos e fome. Tais estudantes, submetidos a essas expressões da questão social, podem apresentar instabilidade emocional, falta de condições para assumir o compromisso com os estudos, desatenção, e, conseqüentemente, tais fatores contribuem para a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.

Para Martins (2015), a repercussão das expressões da questão social no contexto escolar relaciona-se à tendência desses estudantes a não permanecer na escola. E com isso, pode-se evoluir para o chamado “fracasso escolar” e para a evasão escolar. Outro fator importante descrito pelo autor consiste no sentimento de desvalorização desses estudantes em situação econômica precária frente a outros em condições econômicas mais favoráveis.

Lopez (2004, p. 121) retrata que as diversas formas de violência na infância podem provocar “problemas de comportamentos, dificuldades nas relações pessoais e interpessoais e baixo rendimento escolar”. Com isso, a desproteção com esse período da vida dos sujeitos pode estar associada a aspectos relacionados a sequelas físicas e emocionais, expondo a criança a uma condição de dificuldade em manter-se estável emocionalmente e/ou para se concentrar, em ter motivação para estudar e cumprir metas e planos estipulados pela escola.

O referido autor declara que

as crianças com deficiências na aprendizagem e baixo rendimento também são menos aceitas pelos pais e é possível que criem situações estressantes ou potencializam outras que possam existir aumentando a possibilidade dos maus-tratos infantis. Mais uma vez pode-se afirmar que os maus-tratos infantis e o baixo rendimento acadêmico potencializam-se mutuamente” (LOPEZ, 2004, p. 121).

Outro fator que pode ser promotor do fracasso na aprendizagem está relacionado ao abuso sexual. Suas manifestações no âmbito escolar tendem a ser expressas por meio de mudanças bruscas na maneira dessa criança se relacionar com retraimento social ou demais problemas comportamentais que se refletem na mudança de sua forma de estudar e, geralmente, expressam desmotivação, falta de atenção e dificuldades para alcançar rendimento escolar (LOPEZ, 2004). Sendo assim, a violência nas relações familiares contra a criança pode desencadear dificuldades gerais no processo de ensino-aprendizagem.

Marchesi (2004) apresenta que o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (OCDE-CERI, 1995), atribui sete fatores em que é possível relacionar ao risco de fracasso escolar: “pobreza, pertencimento a uma minoria étnica, famílias imigrantes ou sem uma moradia adequada, conhecimento da linguagem majoritária, tipo de escola, lugar geográfico em que vivem e falta de apoio social” (MARCHESI, 2004, p. 136). O referido autor salienta que é importante que esses fatores sejam cuidados por meio de um trabalho educativo, pois, caso contrário, podem desencadear “baixo nível escolar, falta de confiança nas próprias capacidades e baixa autoestima, que levam à desmotivação, aos problemas de conduta e ao abandono escolar” (MARCHESI, 2004, p. 136).

De acordo com os estudos de Patto (2010), as dificuldades de ensino-aprendizagem desencadeadas em crianças das classes sociais mais empobrecidas se devem potencialmente à pobreza de recursos materiais de que são vítimas. Contudo, a referida autora destaca que não se pode centrar a questão da dificuldade de aprendizagem apenas no aluno, há de se investigar todos os fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Marchesi e Pérez (2004) complementam as ideias de Patto (2010) ao atribuírem uma visão ampla, equilibrada e interativa para a compreensão do fracasso escolar. Compreendem que se trata de um contexto ao qual apresenta seis níveis relacionados e dependentes uns com os outros como sociedade, família, sistema educacional, escola, sala de aula e aluno.

As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem podem ser acentuadas em virtude das expressões da questão social, pois, podem promover instabilidade emocional, desatenção, baixa autoestima, sentimento de desvalorização e conseqüentemente poderá desencadear o abandono escolar. Portanto, fazem-se necessárias ações na escola e na sociedade para que sejam implementadas políticas educacionais e sociais de maneira a favorecer o desenvolvimento integral desses estudantes.

## Considerações Finais

As expressões da questão social impactam o processo de ensino-aprendizagem na medida em que os estudantes expostos não conseguem participar das propostas escolares, pois podem estar com fome, ou fragilizados emocionalmente em virtude de uma situação de violência, como abusos, exploração ou ainda receio de ir à escola por temer uma possível exposição de sua condição social.

Essas situações dificultam o processo de ensino-aprendizagem e podem evoluir para desmotivação em aprender, comportamentos agressivos, repetências das séries, instabilidade emocional, baixa-autoestima, falta de atenção e concentração e que, de certa forma, poderão culminar na evasão escolar.

Avalia-se que a implementação de políticas sociais que sejam capazes de incidir nesse processo é fundamental. Elas devem ter o intuito de promover o acesso aos direitos sociais dessa parcela de trabalhadores que vive em situação de pobreza e devem possibilitar às famílias que sofrem os efeitos das expressões da questão social melhorias nos âmbitos: econômico, cultural, social, bem-estar, entre outras.

Na área da Educação, faz-se necessária uma proposta de trabalho sócio-pedagógico que envolva os estudantes, que promova o engajamento destes juntamente com as respectivas famílias, que faça sentido a eles, que seja diferenciado, que favoreça o sentimento de pertencimento desses estudantes no contexto educacional, que os fortaleça para desempenharem suas atividades e que assim os torne mais preparados para aprender. Sobretudo, é necessário orientar estudantes e famílias trabalhadoras para de fato exercerem a luta por seus direitos sociais, no sentido de

ampliar sua consciência frente às dificuldades cotidianas para garantir as condições básicas de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, a elaboração de políticas sociais englobando diferentes esferas para promover a melhoria na condição de vida desses estudantes não serão capazes, por si só, de atender às demandas sociais de maneira plena. Tal afirmação justifica-se pela necessidade de se realizar um processo de transformação das relações de produção para que se possa alcançar a igualdade social e, assim, a escola poderá cumprir efetivamente o seu papel pedagógico na vida desses estudantes.

## Referências

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano plurianual 2008-2011: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. - Brasília: MP, 2007. Disponível em: [https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-antiores/ppa-2008-2011/081015\\_ppa\\_2008\\_mespres.pdf](https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-antiores/ppa-2008-2011/081015_ppa_2008_mespres.pdf). Acesso em: 20. Jun. 2021.

BEHRENS, Marilda A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista brasileira de Est. Pedag.**, Brasília, v. 20, n. 196, p. 383-403, 1999. Disponível em: <http://www.intaead.com.br/webinterativo/didatica/arq/09.A%20pr%E1tica%20pedag%F3gica.pdf>. Acesso em: 10. Jan. 2020.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa Em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, Francine L., O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social, **Cadernos de Saúde Pública**, v.34, n. 3; 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n3/1678-4464-csp-34-03-e00101417.pdf>. Acesso em: 17. Out. 2019.

CARRARA, M. L. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. Artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso de Pós Graduação em Educação e Direitos Humanos, 2017. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>. Acesso em: 15. Jan. 2020.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 611 p.

CUTTER, S. L., A ciência da vulnerabilidade: modelos, métodos e indicadores, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 93; 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/165#quotation>. Acesso em: 10. out. 2019.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos. CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em 17. dez. 2019.

ENGELS, F., **1820-1895 - A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. tradução B. A. Schumann; supervisão, apresentação e notas José Paulo Netto. Edição revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

FREITAS, I. C., **Função social da escola e formação do cidadão**. Disponível em: <http://democracianaescola.blogspot.com.br/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaoscriticos.html>. Acesso em 10 set. 2019.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. In: **São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, junho de 2000. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010288392000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 jul. 2020.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE. 2016-2018. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_medlaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_medlaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf). Acesso em: 26 Fev. 2020.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI. C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI. C.C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R., **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo: Cortez, 1983.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R., A questão social no capitalismo. **Temporalis.** Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Brasília, ano II, n. 3, jan./jun. 2001.

IANNI, O. A., Questão social. **Revista USP**, 145, 1989. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25490>. Acesso em: 10 out. 2019.

LÓPEZ, Félix. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 113-128.

MARCHESI, A.; LUCENA, R. A representação social do fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; GILL, C. H. (Orgs.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 124-138.

MARCHESI, A.; LUCENA, R. Alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 129-146.

MARTINS, E. B. C. O., O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. In: DAVID, CM., et al., orgs. **Desafios contemporâneos da educação.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220-12.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

MARX, K., A mercadoria. In: MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política.** Livro I: **O processo de produção do capital.** Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 113-158.

NETTO, José Paulo. **Cinco notas a propósito da “questão social”.** *Temporalis*, Brasília, n. 3, p. 41-49, jan./jul. 2001.

NEVES. M. Patrão. **Sentidos da vulnerabilidade: característica, condição, princípio.** Centro de Estudos de Bioética da Universidade de Açores, Ponta Delgada, Portugal, 2006.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 jan. 2020.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**. Espanha, 2009. p. 1-17. Disponível em: [https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07\\_por.pdf](https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, Antonio (ORG.). Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

OLIVEIRA, M. K. de, **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PATTO, M. H. S. **Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PATRÃO, N. M., Sentidos da vulnerabilidade: característica, condição, princípio. **Revista Brasileira de Bioética**, v. 2, n. 2, p. 157-172, 2011.

PEREIRA, P. A., Questão Social, Serviço Social e Direitos da Cidadania. **Revista Temporalis**, Brasília: ABEPSS, nº. 3, p.51-62, 2001.

POLLETO, M., KOLLER, S. H.; DELL'AGLIO, D. D. Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 14, n. 2, p.455-466, abr. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232009000200014>. Acesso em: 06 out. 2019.

PT, **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. Programa de Governo 2002 – coligação Lula Presidente. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

ROCHA, S., **Pobreza e desigualdade no Brasil: o esgotamento dos efeitos distributivos do piano real**. Brasília: IPEA, 2000.

SANTOS, J. S., **“Questão social”: particularidades no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D., Política educacional brasileira, limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

SAVIANI, D., **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

STACCIARINI, I. C. **Características das famílias em vulnerabilidade social no Brasil e em Brasília: desmembrando o cenário da pobreza e extrema pobreza**. Comunicação & Mercado/Unigran - Dourados - MS, 2(5), 7-19, 2003. Disponível em: <http://www.unigran.br/mercado/paginas/arquivos/edicoes/5/1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

STEIN, R. H., A (nova) questão social e as estratégias para o seu enfrentamento. **Revista Ser Social**, n. 6. Revista do Programa de Pós Graduação em Política Social/UnB. Brasília, 2000.

SOUZA, A. R., A política educacional e seus objetos de estudos. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, vol. 1, n. 1, 2016.

TAFFAREL, C.; NEVES, M., Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329. 2019.

TAVARES, M. A. S.; Questão social e Serviço Social em debate. **Temporalis**, Brasília, n.14, 2001.

VYGOTSKI, Lev S. **Os fatores biológico e social da educação**. In: Blanck, G. Psicologia Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, 2003, p.75-83.

YAZBEK, M.C. Pobreza e exclusão social: expressões da Questão Social no Brasil. **Temporalis**, Brasília, n. 3, 2001.

Recebido em 04 de outubro de 2021.

Aceito em 22 de junho de 2022.